Marie Hoppe



Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*

Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei

Marie Hoppe
Subjektwerden unter Bedingungen von
outsiderness

Marie Hoppe

Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*

Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften – zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Marie Hoppe.
Erstgutachter: Prof. Dr. Paul Mecheril
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
Tag der Disputation: 23.09.2021



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/96665054).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-054-0 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-944-4 (eBook)
DOI 10.3224/96665054

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Dank

Im Prozess der Promotion bin ich von vielen Menschen begleitet und unterstützt worden. Dabei gilt mein herzlichster Dank jenen Frauen, die mich an ihren Lebensgeschichten teilhaben ließen und damit diese Arbeit überhaupt ermöglicht haben. Ihre Bereitschaft und Offenheit, mit mir zu sprechen, bilden das Fundament dieses Buches.

Ein großer Dank gilt Paul Mecheril für die kritische Betreuung und vielen konstruktiven Hinweise im Prozess dieser Arbeit, die mir halfen, meinen Blick immer weiter zu schärfen. Yasemin Karakaşoğlu hat mich seit Beginn des Promotionsvorhabens begleitet. Ihr danke ich für die zahlreichen wichtigen Rückmeldungen, mithilfe derer meine Arbeit und ich wachsen konnten. Auch bedanke ich mich bei Nadine Rose für den anregenden fachlichen Austausch und ihre Bestärkung meiner Ideen im letzten Drittel der Promotionsphase.

Für den Entwicklungsprozess des Dissertationsprojektes stellten die Forschungswerkstatt *Migration und Bildung* an der Universität Oldenburg (jetzt Bielefeld), das Doktorand*innenkolloquium *Interkulturelle Bildungsforschung* und das daraus entstandene türkischsprachige Doktorand*innenkolloquium an der Universität Bremen sowie das Kolloquium des Arbeitsbereichs *Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie* der Universität Bremen wichtige Kontexte dar, in denen ich Ideen, empirisches Material und Texte in wertschätzender Atmosphäre besprechen konnte und wertvolle Rückmeldungen und Austauschmöglichkeiten erhalten habe. Zudem bot mir das Promotionskolleg *Kulturen der Partizipation* an der Universität Oldenburg mit einem Stipendium nicht nur eine finanzielle Basis um mich auf meine Dissertation zu konzentrieren, sondern ebenso einen wichtigen Rahmen für fachlichen Austausch und Weiterentwicklung.

Daneben gebührt einigen Menschen, die mich durch die vielfältigen Auseinandersetzungen, Erfolge und Unsicherheiten im Promotionsprozess begleitet haben, ein besonderer Dank. Gwendolyn Gilliéron und Tobias Linnemann danke ich für den regelmäßigen kollegialen Austausch, das gemeinsame Denken und die vielen wertvollen Rückmeldungen zu meiner Arbeit. Lydia Heidrich und Anne Otzen haben mich nicht nur mit fachlichen Gesprächen, sondern ebenso sehr mit ihren Ermutigungen stets unterstützt – dafür bedanke ich mich ganz herzlich. Zudem möchte ich Aslı Polatdemir einen Dank aussprechen für bekräftigende Gespräche und besonders für die unzähligen Stunden, in denen wir gemeinsam die Materialübersetzungen diskutieren konnten. Darüber hinaus danke ich für ihre fachliche und kollegiale bzw. freundschaftliche Unterstützung und Austausch ganz herzlich Münevver Azizoğlu-Bazan, Fatoş Atali-Timmer, Laura Holderied, Bettina Kleiner, Christoph Haker, Sabine Hoffmann, Saskia Terstegen, Anıl Sönmez und Annegret Warth.

Gamze İlaslan war mir eine große Unterstützung beim Feldzugang in Istanbul. Außerdem gilt Rengîn Azizoğlu und Berfum Çolak ein Dank, die mich mit der Transkription der Interviews unterstützt haben. Anne Eichelmann, Thuy Vi Nguyen, Angela Sleegers, Maren Solbrig und Amelie Varain verdanke ich außerdem ein sehr sorgfältiges Lektorat. Zudem hat die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen mich dankenswerterweise über den Open-Access-Publikationsfond finanziell bei der Veröffentlichung dieser Arbeit unterstützt.

Ebenso gebührt meinen Freund*innen und meiner Familie ein großer Dank, die an mich geglaubt, mir gut zugesprochen oder wo nötig auch einmal abgelenkt haben. Insbesondere danke ich Simon Sleegers, der in diesen Promotionsjahren und darüber hinaus für mich eine Quelle von Mut, Geduld und Zuversicht darstellt.

Inhalt

Einleitung

„Türküm, doğruyum, çalışkanım“, „Ich bin Türk*in, ich bin rechtschaffend, ich bin fleißig“. Mit diesen Worten begann der Schultag vieler Generationen von Grundschüler*innen in der Türkei. Seit 1933 wurde der Schüler*innenschwur (*öğrenci andı*) oder auch einfach ‚unser Schwur‘ (*andımız*) zu Beginn eines jeden Schultags in einem Arrangement aus vorsprechendem*r Schüler*in und wiederholender Schüler*innenschaft rezitiert und stellte damit ein zentrales Element des Alltags an türkischen Schulen dar. Er endete schließlich mit den Worten: „Meine Existenz soll der türkischen Existenz ein Geschenk sein. Wie glücklich ist der*diejenige, der*die sagt, ich bin Türk*in“ („Varlığım Türk varlığına armağan olsun. Ne mutlu Türküm diyene“). Im Jahr 2013 wurde die Schwurpraktik im Zuge eines Reformpakets der Regierung unter der AKP (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, *Gerechtigkeits- und Entwicklungspartei*) mit der Begründung abgeschafft, sie sei ein zu militaristisches Ritual und werde zudem der Vielfältigkeit von nicht-türkischen Identitäten nicht gerecht. Die Abschaffung stellte jedoch weiterhin ein umkämpftes Politikum dar.[1] So zum Beispiel wurde vom Staatsrat 2018 die Wiedereinführung beschlossen (aber nicht umgesetzt) und etwa von der Bildungsgewerkschaft *Eğitim Türk Sen* befürwortet, da der Schwur ein wichtiges Element in der Vermittlung nationaler Werte darstelle. Im März 2021 wurde vom Staatsrat über die Wiedereinführung abschlägig entschieden.

Die Praktik des Schüler*innenschwurs weist auf unterschiedliche Zusammenhänge hin. An ihr wird zunächst die langjährige Verwobenheit von Schule und Nationalstaat und der Vermittlung eines nationalen Selbstverständnisses durch Schulbildung in der Türkei sichtbar. Mit dem Format des Schwurs erfolgt diese Vermittlung zudem auf eine besonders wirkmächtige Art und Weise: Im Modus der ritualisierten, schulöffentlichen Selbstdeklaration gehen die zu vermittelnden Werte, die etwa in den oben gezeigten Ausschnitten des Schwurs deutlich werden, im wahrsten Sinne ‚durch das Schüler*innensubjekt, das sie ausspricht, hindurch‘. An dem Umstand, dass der Schüler*innenschwur Gegenstand anhaltender Debatten ist, wird überdies exemplarisch sichtbar, dass Schulbildung in der Türkei als Aushandlungsort gesellschaftspolitischer Diskussionen verstanden werden kann.

Für die Frauen, deren Erfahrungen und Selbstdeutungen in der vorliegenden Arbeit in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden, ist das Ritual des Schüler*innenschwurs Teil ihrer schulischen Wirklichkeit gewesen. Für sie stellt sich die Schwurpraxis jedoch insofern in besonderer Weise als gewaltvolles Ritual dar, als dass die Äußerung ‚Ich bin Türk*in‘ zumeist nicht mit den (schulbildungs-)biographischen Erfahrungen und Selbstbildern dieser Frauen übereinstimmt. Als Personen, die als Kurd*innen positioniert werden oder sich selbst als solche positionieren, machen sie am Ort der türkischen Schule wie auch in anderen lebensweltlichen Zusammenhängen vielmehr die Erfahrung, gerade nicht (fraglos) Zugehörige und in die Wir-Gruppe, die in ‚unserem Schwur‘ – *andımız* – imaginiert wird, eingeschlossen zu sein.

Schulen sind in dieser Hinsicht als Orte zu verstehen, die nicht (nur) darauf ausgerichtet sind, selbstbestimmte mündige Bürger*innen hervorzubringen, sondern die in machtvolle

[1] Vgl. für eine Zusammenfassung der politischen Debatte um den Schwur etwa BBC News Türkçe vom 17.03.2021: https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-56429004 (letzter Zugriff 24.02.2023).

gesellschaftliche Normalitätskonstrukte einführen und diese etwa durch die Vermittlung spezifischen Wissens absichern. In der Geschichte des Nationalstaat Türkei hat (Schul-)Bildung von Beginn an eine besonders prominente Rolle in der Hervorbringung, Stabilisierung und Distribuierung nationaler Werte und Identitätsentwürfe gespielt: So wurde bereits 1924, ein Jahr nach der Staatsgründung durch die kemalistischen[2] Eliten, die gesamte Schulbildung per Gesetz einheitlich unter die Kontrolle des Nationalen Ministeriums für Bildung (heute *Milli Eğitim Başkanlığı*) gestellt. Die Gründung der Türkei als Nationalstaat sowie die Einführung des säkularen ‚modernen' Bildungssystems müssen als zentrale Schritte auf dem Weg der Transformation der türkischen Gesellschaft im Sinne westeuropäischer Vorbilder verstanden werden (Gök 2007: 247f.). Schulbildung kam innerhalb der rapiden gesellschaftlichen Umstrukturierungen ein zentraler Stellenwert zu: „Ziel war es, eine dem türkischen Nationalstaat treu ergebene Jugend zu erziehen, die, westlich und laizistisch orientiert, sich zum Nationalbewusstsein und zum Republikanismus bekannte" (Karakaşoğlu 2017: 780) – ein Bekenntnis, das, wie die oben skizzierte Schwurpraxis zeigt, permanent eingefordert wurde. Schule fungierte ebenfalls als Institution, die die Vorstellung der neu gegründeten Nation im Sinne einer ‚ethnisch-kulturell' homogenen Gemeinschaft umsetzte, so etwa die sprachliche Homogenisierung der bis dato sprachlich, kulturell und religiös pluralen Gesellschaft durch Bildung (Coşkun et al. 2011).

Die Idee einer nationalen Gemeinschaft als Sprachengemeinschaft, die über das Türkische miteinander verbunden ist, wird zu einem zentralen Marker der ‚modernen' Nation stilisiert: „From early on, being able to speak Turkish has been intimately linked to the notion of being a Turk and being a ‚civilised' citizen of the republic" (Zeydanlıoğlu 2014: 164). Dass die schulische Vermittlung alleinig auf Türkisch zu erfolgen habe und keine anderen Sprachen als Muttersprache zu vermitteln seien, wurde später auch konstitutionell festgehalten (Artikel 42 der Verfassung von 1982). Aufgrund dieser Durchdrungenheit von Schulbildung mit nationaler Kultur wird die Türkei in vorliegenden Analysen etwa ein „pädagogischer Staat" (Kaplan 2006) genannt. Sie zeichnet sich dementsprechend aus durch eine „close relation between modern state formation and the cultural premises of formal schooling, between political authority and authorized representations of society, between childhood and the moral regulation of social identities" (ebd.: 2). Kennzeichnend für diese Regulation sozialer Identitäten ist dabei die strikte De-Thematisierung nicht-türkischer Identifizierungen und Sprachen oder nicht-sunnitisch-muslimischer religiöser Positionen.

Seit den 2000er und verstärkt ab den 2010er Jahren wurden bildungspolitische Entwicklungen unter der Regierung der (bis heute amtierenden) AKP sichtbar, die auf eine Öffnung und Pluralisierung der jahrzehntelangen strikten nationalstaatlichen, monokulturellen und -lingualen Ausrichtung von staatlich organisierter Bildung hindeuteten. So weist etwa Kenan Çayır darauf hin, dass erstmalig in der Geschichte der Republik „discussions have opened about previously taboo subjects and about different identities and demands" (Çayır 2014: 4). Im Rahmen dieser Entwicklungen wurde etwa im Jahr 2012 das Schulfach *Nationale Sicherheit* (*Milli Güvenlik*, vgl. Kancı/Altınay 2007), das von Militäroffizier*innen geleitet wurde, und ebenso, wie bereits erwähnt, 2013 der Schüler*innenschwur abgeschafft. Auch wurde

[2] Die Bezeichnung ‚kemalistisch' verweist auf die nationalen Vorstellungen, die Staatsgründer Mustafa Kemal (1881-1938) vertrat, dem 1934 der Beiname Atatürk, Vater der Türk*innen, verliehen wurde.

auf die langjährigen Forderungen der kurdischen Bewegung[3] reagiert, nicht-türkischen Sprachen mehr Rechte einzuräumen, so z.B. Unterricht in der Erstsprache Kurdisch[4] zu legalisieren. Seit 2002 sind private Kurdischkurse gesetzlich erlaubt, seit 2012 existiert das Wahlpflichtfach *Lebende Sprachen und Dialekte* (*Yaşayan Diller ve Lehçeler*). Auch Studiengänge zu kurdischer Sprache und Literatur wurden an einigen Universitäten eingerichtet, wie etwa 2010 an der Artuklu-Universität Mardin (Derince 2013). Diese Entwicklungen werden jedoch oftmals als unzureichende Zugeständnisse kritisiert, die oft aufgrund von bürokratischen Hürden de facto nicht umgesetzt werden können und die nur oberflächlich auf die Forderungen von Seite kurdischer Akteur*innen reagieren (ebd.; Zeydanlıoğlu 2014). Von Regierungsseite werden diese Sprachpolitiken zudem als notwendige Schritte dargestellt „to free the Kurdish people from the Kurdish movement, an attempt to depoliticize Kurdish language by decoupling it from the Kurdish political struggles" (Derince 2013: 2). Zugleich wird sichtbar, dass angesichts dieser angestoßenen Veränderungen auch Befürchtungen größer werden, dass diese vorsichtigen Öffnungen in pädagogischen wie anderen gesellschaftlichen Feldern die Aufrechterhaltung einer distinkten ‚türkischen Identität' bedrohen würden: Somit ist es in den Transformationsprozessen „not only the minority groups who are concerned about being unable to preserve their identites and cultural values, but also the historically dominant groups that represent the majority in political terms" (Çayır 2014: 3).

Insbesondere in den letzten fünf Jahren hat die amtierende Regierung unter der AKP ihren religiös-konservativen Kurs in das Bildungssystem fließen lassen, der sich zentral auf islamische Wurzeln beruft und anti-kemalistisch argumentiert. Das Motiv der Bedrohung im politischen Narrativ hat sich in diesem Kontext besonders gravierend im Nachgang des Putschversuchs im Sommer 2016 gezeigt, der auch auf den schulischen Sektor enorme Auswirkungen hatte:

> „When Turkey's teachers returned to school in September 2016, they found their numbers decimated by expulsions, more than half their textbooks gone, and some 2250 educational institutions sealed off. An alleged 13,000 tons of textbooks were scrapped and the rest expunged of 'terrorist' content." (Kandiyoti/Emanet 2017: 873)

Das Bedrohungsnarrativ verstärkt sich noch mit der Wiederaufnahme der Kämpfe zwischen der *Arbeiter*innenpartei Kurdistans* PKK (*Partiya Karkerên Kurdistan*) und dem türkischem Militär 2015 nach einem vier Jahre zuvor deklarierten Friedensprozess. Im Bildungssystem schlagen sich diese politischen Entwicklungen zum Beispiel in der Anfang 2017 hastig verabschiedeten Curriculumsveränderung nieder, die etwa Werteerziehung (*değerler eğitimi*, vgl. ERG 2017: 90) im Sinne nationaler Prinzipien einführt, oder auch das Datum des Putschversuches, den 15. Juli 2016, als Gründungsmoment der ‚neuen Türkei' (*yeni Türkiye*) zu installieren versucht (Kandiyoti/Emanet 2017).

---

[3] Die ‚kurdische Bewegung' in der Türkei kann als heterogenes, sich über die Jahrzehnte verschiebendes diskursives Konstrukt pro-kurdischen politischen Aktivismus' gegen staatlich-nationalistische Politiken verstanden werden, das die Idee kurdischer Identität zum zentralen Referenzpunkt nimmt. Die kurdische Bewegung formierte sich in den 1960er Jahren in linkspolitischen und intellektuellen Kreisen mit eigenen kurdisch-nationalistischen Ideen und erlangte internationale Sichtbarkeit durch den Konflikt zwischen der PKK und dem türkischen Militär ab 1984. Vgl. genauer zur Entwicklung der kurdischen Bewegung in der Türkei Güneş (2012).

[4] In der Türkei werden vor allem zwei kurdische Dialekte gesprochen: Kurmanci und Zazaki, wobei ersterer sehr viel weiter verbreitet ist als letzterer. Wenn ich in dieser Arbeit von ‚Kurdisch' oder ‚kurdische Sprache' spreche, schließe ich beide Dialekte ein.

Diese skizzenhaften Ausführungen weisen darauf hin, dass Schule und Staat in der Türkei als eng miteinander verkoppelt zu verstehen sind und Bildung bisweilen einen gesellschaftlichen Kampfplatz (ebd.) darstellt, an dem versucht wird, mit spezifischen Vorstellungen dessen, wer zur nationalen Gemeinschaft gehört, auf die heranwachsenden Generationen einzuwirken. Vor dem Hintergrund einer solchen historisch gewachsenen und auch aktuell wirksam bleibenden Verwobenheit von Schule und Nationalstaat untersuche ich in dieser Arbeit Subjektwerden unter Bedingungen von symbolischen nationalstaatlich gerahmten In- und Exklusionsverhältnissen. Konkret steht in der vorliegenden Arbeit die Frage im Fokus, wie Subjekte, die innerhalb der nationalen Ordnung als ‚Andere' konstruiert werden, da sie dem Ideal der ‚türkischen Schüler*in' qua ihrer selbst- und/oder fremdzugeschriebenen Positionierung als ‚kurdisch' nicht entsprechen (können), am und durch den Ort Schule ein Verständnis von sich selbst und der Welt entwickeln und sich zu sich selbst und der Welt in ein Verhältnis setzen. Sie untersucht damit die Wirkung machtvoller Zugehörigkeitsordnungen, d.h. Zusammenhänge „der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen" (Mecheril 2016: 18) aus der Perspektive jener, die durch sie marginalisiert werden. Anhand von bildungsbiographischen Selbstauskünften junger kurdisch positionierter bzw. sich positionierender Frauen in Istanbul analysiere ich, wie diese im Sprechen über die eigene Schulbiographie In- und Exklusion in das national gefasste ‚Wir' verhandeln und wie sie sich über dieses Sprechen als Subjekte konstituieren. Die subjektive Erfahrung, nicht Teil der nationalen mehrheitsgesellschaftlichen Wir-Gruppe zu sein, wird dabei also nicht als aus individuellen Konstellationen resultierend verstanden, sondern als Produkt gesellschaftlicher Strukturen.

Aufgrund staatlicher Einschränkungen der wissenschaftlichen Wissensproduktion unter dem bis in die 1990er Jahre wirkmächtigen Paradigma der Leugnung von kurdischen Positionen ist ein Großteil der – zumeist geschichtswissenschaftlich, politikwissenschaftlich, soziologisch oder ethnologisch verorteten – Forschungsarbeiten zur politischen und sozialen Situation kurdisch positionierter Menschen in der Türkei erst in den letzten dreißig Jahren entstanden. Im Lichte der hegemonialen Diskurse, welche politische Aktivitäten kurdischer Akteur*innen als rückständige Politiken, Separatismus oder Terrorismus klassifizierten, galt diese Art der Forschung lange Zeit als unerwünscht: „[This] created barriers for researchers by preventing them from questioning the 'official' representation of the Kurds in the state and popular media discourses or from engaging with the pertinent questions of Kurdish identity" (Güneş 2012: 8). Während angesichts der Politiken der Annäherung seit den 2000er Jahren besonders auch kritische Forschung entstand, wird diese Art der akademischen Wissensproduktion und wissenschaftliche Freiheit insbesondere seit dem Putschversuch im Sommer 2016 massiv reguliert (vgl. Abbas/Zalta 2017).

Erziehungswissenschaftliche bzw. bildungsbezogene Studien, die ihren Fokus auf die Situation marginalisiert positionierter Schüler*innen im türkischen Schulsystem legen, stellten jedoch auch vor diesem einschneidenden Ereignis ein unterbeforschtes Feld dar. Obschon in Einführungstexten etwa zum türkischen Bildungssystem immer wieder auf dessen stark nationalistische Ausrichtung und fehlende Berücksichtigung nicht-türkischer Sprachen, Geschichten und Subjektpositionen Bezug genommen wird (Gök 2007; Nohl 2008) und zudem etwa eine Reihe an Analysen zu Bildungsinhalten und -materialien vorliegen, die dies bestätigen (Çayır 2014; Ceylan/Irzık 2004; Ceylan 2005; Kancı/Altınay 2007; İnce 2018; Copeaux 2011), sind Erfahrungen, die kurdisch positionierte Schüler*innen am Ort der türkisch-nationalen Schule machen, und deren Auswirkungen auf Selbst- und Weltverständnisse bisher

kaum in den wissenschaftlichen Blick geraten. Jene Studien, die sich diesem Thema annehmen (Coşkun et al. 2011; Şahin Fırat 2010), können zwar wichtige Anhaltspunkte zur rassistischen Strukturierung und zu diskriminierenden Praxen am Ort Schule geben sowie herausstellen, wie marginalisierte Schüler*innen (nicht) mit ihnen umgehen (können). Inwiefern sich diese Erfahrungen jedoch in die Subjekte einschreiben und fortwirken, angeeignet und umgedeutet werden, kurz: wie sie sich darauf auswirken, wie sich Subjekte – auch nach Beendigung der Schulzeit – zu sich selbst und der Welt ins Verhältnis setzen (können), stellt ein Forschungsdesiderat dar, zu dessen Bearbeitung die vorliegende Studie beitragen möchte.

Anliegen und Erkenntnisinteresse

Den Zusammenhang von Nationalstaat, Schule und Subjekt bearbeite ich mittels zweier theoretischer Perspektiven.[5] Dabei wird das Verhältnis zwischen dem türkischen Nationalstaat und den ‚kurdischen Anderen' über den Begriff ‚*outsiderness*' konzeptualisiert, um damit symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat zu fassen. Ausgehend von figurationssoziologischen Überlegungen und diskurstheoretischen Zuspitzungen gehe ich von einer konstitutiven Abhängigkeit des Selbstverständnisses und der Legitimation der nationalen Wir-Gruppe (der Gruppe ‚nationaler insider') von jenen, die nicht (fraglos) dazugehören, aus. In Anlehnung an Özlem Göner (2017) nutze ich den Begriff *outsiderness*, um Zugehörigkeit als streng relationales Phänomen von In- und Exklusion zu betrachten.

Zugleich nehme ich mit Blick auf die Kategorie ‚Nation' spezifische Ein- und Ausschlüsse in den Blick, nämlich solche, die natio-ethno-kulturell codiert sind. Der Begriff natio-ethno-kulturell, der auf die Diffusität und fehlende Trennschärfe zwischen den Konstrukten ‚Nation', ‚Ethnizität' (oder in seiner essentialisierten Form, ‚Rasse') und ‚Kultur' verweist, wurde von Paul Mecheril insbesondere für die Analyse migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in der BRD entwickelt (Mecheril 2003a: 23ff.). Angesichts der oben skizzierten und in den folgenden Kapiteln zu entfaltenden ineinander übergehenden Bezugnahmen auf diese Kategorien für die In- und Exklusion in das Konstrukt des Nationalstaats Türkei, halte ich die Bezeichnung natio-ethno-kulturell auch für den Kontext der vorliegenden Studie für eine gewinnbringende analytische Perspektivierung. Nationen müssen somit als Konstrukte verstanden werden, die sich über natio-ethno-kulturell codierte Grenzziehungen verwirklichen.

In diesen Perspektivierungen liegt meines Erachtens das Potenzial, die Dualität von Staat und Gesellschaft aufzubrechen, die in sozialwissenschaftlichen Analysen oft bemüht wird, um das Verhältnis von türkischem Staat und sozial marginalisierter Gruppe kurdisch positionierter Menschen zu konzeptualisieren. Zu beobachten nämlich ist, dass „[the] state is referred to as if it were a unitary and hegemonic actor, Kurds as if they were a coherent group, and the relationship between them as one of oppressor and victim" (Watts 2013: 29). Eher als dieses Binär zum Ausgangspunkt zu nehmen, werden in der vorliegenden Arbeit *Prozesse*

[5] Ein wichtiger Entstehungszusammenhang für die vorliegende Arbeit ist das Promotionskolleg *Kulturen der Partizipation* an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gewesen, im Rahmen dessen das Potenzial von Partizipation als sozialwissenschaftlichem Theoriebegriff ausgelotet werden sollte. Während ich mich schlussendlich dazu entschieden habe, nicht mit dem Partizipationsbegriff zu arbeiten, sondern auf andere Analysekonzepte zurückzugreifen, kann die vorliegende Arbeit jedoch insofern auch zur wissenschaftlichen Diskussion im Forschungsfeld ‚Partizipation' beitragen, da sie mit ihrem Fokus auf In- und Exklusionsverhältnissen im Nationalstaat ebenfalls Fragen nach legitimer und weniger legitimer Teilnahme und Teilhabe am nationalen Wir sowie subjektiven Verarbeitungen von Nicht-Partizipation untersucht.

der Dichotomisierung innerhalb der Zugehörigkeitsverhältnisse im türkischen Nationalstaat aus diskurs- und rassismustheoretischer Perspektive in den Blick genommen. Diskurse können mit Michel Foucault verstanden werden als Praktiken, die „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (Foucault 1981: 74). In diesem Sinne bilden Diskurse nicht einfach soziale Wirklichkeit ab, sondern bringen sie auf eine bestimmte Weise hervor. Zugleich regulieren sie machtvoll, welches Wissen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt Gültigkeit besitzt, und was demgegenüber nicht sag- oder denkbar erscheint. Auch Rassismus wird im Rahmen dieser Arbeit als machtvoller ideologischer Diskurs und soziale Praxis der Klassifizierung von Menschen verstanden (Hall 2000a: 7), mittels derer „bestimmte Gruppen von Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen" (ebd.) ausgeschlossen werden. *Race* ist damit keine Tatsache, die dem Diskurs vorgelagert wäre, vielmehr bringt der Diskurs des Rassismus *race* als diskursive Kategorie erst hervor. Im Anschluss an diese theoretische Weichenstellung rückt dann in den analytischen Fokus, wie und inwiefern in der Grenzziehung zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen zur nationalen Gemeinschaft auf ethnisierte, kulturalisierte und beizeiten auch rassifizierte Verständnisse von ‚türkisch' und ‚kurdisch' zurückgegriffen wird.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die nationalstaatlich gerahmten, sich über Unterscheidungspraktiken mit Bezug auf Nation, Ethnizität (‚Rasse') und Kultur realisierenden, symbolische wie materielle Grenzziehungen hervorbringenden In- und Exklusionsverhältnisse nun insofern von Bedeutung, als dass sie Kontexte darstellen, in denen Subjekte Selbst- und Weltverständnisse ausbilden. Sie stellen damit machtvolle Zusammenhänge dar, in denen Individuen zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden. Um das Verhältnis von gesellschaftlichen Ordnungen und Subjekten theoretisch zu konzeptualisieren, werden in dieser Arbeit Judith Butlers subjektivierungstheoretische Überlegungen (Butler 2001; 2006) zum analytischen Ausgangspunkt genommen. Unter dieser Perspektive kommen Fragen danach in den Blick, welche Formen des Subjektseins als legitim und wünschenswert gelten und welche ausgeschlossen bzw. an die Ränder des sozial Anerkennbaren gedrängt werden. Mit Butler sind Subjekte nicht ‚einfach gegeben' und stehen gesellschaftlichen, machtvollen Ordnungen äußerlich gegenüber. Vielmehr werden sie selbst im Rahmen machtvoller Diskurse konstituiert, indem sie zwar unter diese unterworfen werden, zugleich jedoch in dieser Unterwerfung eine soziale Existenz erhalten. Subjektivierung, so schreibt Butler, „besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält" (Butler 2001: 8). Mit der subjektivierungstheoretischen Anlage wählt die Arbeit einen theoretischen Zugang, der in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung als Perspektive zur empirischen Untersuchung gesellschaftlicher Differenzverhältnisse bereits gewinnbringend genutzt wurde (Rose 2012a; Velho 2016; Kleiner 2015; Buchner 2018). Er verspricht Einsichten in Prozesse der Subjektkonstitution gesellschaftlich marginalisierter Subjekte, in denen diese nicht einfach unter gesellschaftliche Ordnungen etwa des Rassismus, der Heteronormativität oder des Ableismus unterworfen werden, sondern diese „vielmehr in individuelles Tun und Erfahrungen transformiert und über Erfahrungen und durch das Tun angeeignet [werden]" (Mecheril/Rose 2014: 135). Subjekte sind in diesem Sinne „Subjekte *der* Macht (wobei der Genitiv sowohl das ‚Zugehören' zur Macht wie die ‚Ausübung' der Macht bezeichnet)" (Butler 2001: 18, Herv. i. O.).

Das empirische Material, das im Rahmen dieser Arbeit subjektivierungstheoretisch gelesen wird, sind (schulbildungs-)biographische Texte von als ‚Kurdinnen' adressierten

Frauen[6] im Alter von 18 bis 24 Jahren. Diese wurden mittels biographischer-narrativer Interviews (Schütze 1983) zwischen 2016 und 2017 in Istanbul generiert. Mit der Entscheidung für Schulbildungsbiographien von Personen, die sowohl in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung als auch in Bezug auf die Geschlechterordnung deprivilegiert positioniert sind, nimmt diese Untersuchung insofern einen Perspektivwechsel gegenüber vorliegenden türkeibezogenen Studien vor, als dass die türkisch-nationale Schule mit ihren Normalitätskonstruktionen und Differenzaufrufungen explizit aus einer marginalisierten Perspektive in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt wird.[7] Damit liegt der Untersuchung eine empirische Materialart zugrunde, die es nicht nur erlaubt, erzählte Praktiken und Mechanismen des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses etwa auf schulinstitutioneller Ebene, sondern vor allem auch jene Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen Erfahrungen etwa rassistischer Gewalt oder des ‚Zur-(nationalen-)Anderen-gemacht-Werdens' biographisch verarbeitet sowie in der Interviewsituation auf eine bestimmte Weise aufgerufen und eingeordnet werden. Damit werden Biographien zu sprachlichen Konstruktionen, die einerseits daraufhin befragt werden können, wo und inwiefern in ihnen die Wirkmächtigkeit gültiger sozialer Normen und Ordnungen sichtbar wird, und andererseits, inwiefern diskursives Wissen herausgefordert, transformiert, umgedeutet oder unterwandert wird bzw. werden kann (vgl. Butler 2006: 28ff.; Rose 2012b).

Zwar stellen Interviews durchaus eine etablierte Methode in jenem relativ kleinen Forschungsfeld dar, das sich mit Bildung und Differenz, und hier insbesondere natio-ethno-kulturell codierter Differenz, in der Türkei beschäftigt (Coşkun et al. 2011; Şahin Fırat 2010; Can et al. 2013). Während diese Studien jedoch zumeist mit leitfadengestützten Interviews arbeiten sowie in ihrer Auswertung inhaltsanalytisch vorgehen, erlaubt der hier verwendete biographische Forschungszugang eine deutlichere Fokussierung auf den Einzelfall und eine Re-Konstruktion hinsichtlich des analytischen Interesses der Untersuchung an Subjektkonstitutionsprozessen marginalisiert Positionierter innerhalb der nationalstaatlichen Ordnung. Das spezifische Potenzial von Biographien für die Analyse von Subjektkonstitution sowie methodologische und methodische Implikationen der Verknüpfung von Biographie mit Diskurs und Subjektivierung werden noch herzuleiten sein.

Die vorliegende Arbeit verfolgt nun ein doppeltes Erkenntnisanliegen: ein konkretes, auf die spezifischen empirischen Texte abzielendes sowie ein allgemeines, auf die Ebene des Zusammenhangs von Subjekt und gesellschaftlichen Ordnungen (sowie ihrer Vermitteltheit durch die Institution Schule) abzielendes Erkenntnisinteresse. Hinsichtlich ersterem interessieren mich drei aufeinander bezogene Fragen. So frage ich,

(1) als welche Subjekte sich die von mir befragten Frauen im Sprechen über ihre (Schulbildungs-)Biographie hervorbringen,
(2) inwiefern bzw. auf welche Weise in ihren lebensgeschichtlichen Konstruktionen rassistisch vermittelte symbolische Ein- und Ausschlüsse in ein bzw. aus einem nationalen

[6] Dass ich von ‚Frauen' spreche verweist im Kontext dieser Studie darauf, dass ich die Personen, mit denen ich Interviews geführt habe, als weiblich gelesen und auch so adressiert habe. Die Kategorie ‚Frau' ist dabei als soziale Konstruktion zu verstehen, durch die zugleich auch innerhalb dieser Studie die hegemoniale binäre Logik von bestehenden Geschlechterverhältnissen aktualisiert wird.

[7] Während ich zu Beginn des Forschungsprozesses stärker die Verwobenheit von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Geschlecht zu untersuchen beabsichtigte, musste ich meinen Fokus im Laufe des Prozesses eingrenzen, sodass schlussendlich Geschlecht nicht systematisch, sondern punktuell analytisch berücksichtigt wird.

Wir relevant gesetzt werden und in welches Verhältnis sich die Subjekte zu ihnen setzen (sowohl erzählte als auch situativ-performative Ins-Verhältnis-Setzungen) und

(3) welche Rückschlüsse in Bezug auf bildungsinstitutionelle Praktiken der Verhandlung ebendieser symbolischen Ein- und Ausschlüsse die Interviewtexte erlauben.

Angeleitet durch diese Fragen arbeite ich einzelfallbezogen unterschiedliche Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* heraus, d.h. unterschiedliche Formen, wie sich Subjekte zu gesellschaftlichen Ordnungen, hier insbesondere natio-ethno-kulturell codierten symbolischen In- und Exklusionsverhältnissen, in ein Verhältnis setzen (können) sowie die Bedingungen und Effekte dieser In-Verhältnis-Setzungen. Ich gehe davon aus, dass meine Analyse jedoch nicht nur über diese konkreten Subjektkonstitutionen und Formen subjektiver Verhandlungen, die sich anhand der Interviewtexte zeigen lassen, Aufschluss geben können, sondern dass über sie auf einer übergeordneten Ebene Aussagen getroffen werden können, die über diesen konkreten Zusammenhang hinausgehen. Auf dieser Ebene bezieht sich mein – an dieser Stelle recht offen formuliertes – Erkenntnisinteresse auf eine genauere Beschreibung von Subjektkonstitution unter Bedingungen von *outsiderness*. Die konkreten empirischen Analysen und herausgearbeiteten Formen subjektiver Verhandlungen gilt es dementsprechend daraufhin zu befragen,

(4) welche Hinweise ich durch das Bearbeiten der ersten drei Fragen darauf erhalte, welche Begriffe, Konzepte oder Dimensionen produktiv sind, um Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* genauer zu erfassen.

Mit dem so ausgewiesenen Erkenntnisinteresse macht sich die vorliegende Arbeit einerseits zum Ziel, das Wirken gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf Einzelsubjekte[8] in einem spezifisch historisch situierten Kontext sowie in einer spezifischen Institution, der Schule, zu untersuchen und zugleich die theoretische Sprache für die Analyse ebensolcher Subjekt-Ordnung-Relationen weiter auszuschärfen. Die Untersuchung wird somit von einem machtkritischen Anliegen getragen, das sich in ihrem Gegenstand (Subjektwerden unter Bedingungen machtvoller In- und Exklusionsverhältnisse), den gewählten theoretischen (diskurs- und subjektivierungstheoretischen) Zugängen sowie der methodischen Umsetzung (den biographischen Perspektiven Betroffener) widerspiegelt. Mit dem Ziel, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihren Bedingungen und Konsequenzen zu analysieren und ihre Wirkmächtigkeit auf die Selbstverständnisse sowie Lebenssituationen und -chancen von Einzelsubjekten freizulegen, schließe ich mich einem Kritikverständnis an, das im Rahmen der deutschsprachigen kritischen Migrationsforschung formuliert wurde. Diese plädiert für einen normativen Maßstab kritischer Forschung und damit für ein epistemisches Engagement (Mecheril et al. 2013: 45), das im Aufzeigen dessen besteht, „was Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindert, degradiert und entmündigt" (ebd.: 43).

8 Mit der diskurstheoretischen Ausrichtung konzentriert sich die Arbeit auf die Analyse von nationalstaatlich gerahmten Macht- und Ungleichheitsverhältnissen auf der Ebene des Diskursiven. Wichtig ist jedoch anzumerken, dass sich der Nationalstaat nicht auf das Diskursive reduzieren lässt, sondern zugleich eine materialistische Ebene aufweist. So ist gerade die Geschichte kurdisch positionierter Menschen in der Türkei in hohem Maße von direkter staatlicher Gewalt (etwa Vertreibung, Verfolgung, Folter) und Auseinandersetzung mit dem Staat (etwa die Kämpfe der kurdischen Bewegung mit dem türkischen Militär seit den 1980er Jahren) gekennzeichnet. Der Forschungszugang der vorliegenden Untersuchung über Interviews erlaubt es, diese Formen von Gewalt dann in ihrer diskursivierten Form zu untersuchen.

Im Fall der vorliegenden Forschung wurde mein Interesse an Bildung und sozialer Ungleichheit im konkreten empirischen Kontext Türkei angestoßen während eines zweisemestrigen Studienaufenthalts 2012/13 an der Boğaziçi-Universität in Istanbul. Neben den dortigen (erziehungs-)wissenschaftlichen Seminaren und gesellschaftlichen Diskursereignissen wie den Geziprotesten 2013 und später seit 2015 den militärischen Einsätzen in den kurdischen Provinzen, in denen gesellschaftliche und nationale Grenzziehungen in ihrer Gewaltsamkeit besonders sichtbar wurden, waren es vor allem der Austausch mit unterschiedlich positionierten Freund*innen vor Ort sowie Gespräche auf Reisen in die kurdischen Provinzen, über die sich mein Interesse an individuellen Perspektiven auf die gesellschaftlichen Strukturen formierte. Auf all diesen Ebenen zeigte sich deutlich, dass die Frage nach kurdischen Positionierungen innerhalb der Gesellschaft der Türkei ein umkämpftes Feld darstellt, das eine lange Geschichte hat, hoch politisiert ist und bisweilen in Sprachlosigkeit mündet. Anstoß für meine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Forschungsfeld Bildung und soziale Ungleichheitsverhältnisse in der Türkei war schließlich meine qualitativ-empirische Masterarbeit (Hoppe 2014), in deren Erarbeitung sich mir die Rolle von formaler Bildung in der Aufrechterhaltung von diskriminierenden gesellschaftlichen Strukturen gegen kurdische Subjektpositionen (wie gegen eine Vielzahl anderer Identitätskategorien) noch einmal aus der Perspektive kritischer Forschungen zeigte.

Versteht man Kritik mit Michel Foucault als ein bestimmtes Verhältnis, das man „zu dem [einnimmt, MH], was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch“ (Foucault 1992a: 8), so besteht der kritische Impetus dieser Arbeit darin, die (etwa schulinstitutionellen, aber auch außerschulisch-alltäglichen) Manifestationen und subjektproduktiven Effekte von Macht und Herrschaft sichtbar und kritisierbar zu machen.

Forschung in globalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen

Mit der vorliegenden Studie möchte ich zur Weiterentwicklung besonders zweier Forschungsfelder beitragen: einerseits zum Forschungsfeld Bildung und Differenz, bzw. Schule und Rassismus in der Türkei, und andererseits zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu Subjektivierung unter Bedingungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse. Der angestrebte wissenschaftliche Zugewinn auf diesen beiden unterschiedlichen Ebenen verlangt meines Erachtens nach einer Klärung der Frage, wie jene theoretischen Erkenntnisse, die mit Bezug auf das situierte Forschungsfeld ‚Erfahrungen von natio-ethno-kulturell codierter Marginalisierung im nationalstaatlichen Kontext Türkei‘ generiert wurden, hinsichtlich einer allgemeineren Bedeutsamkeit über diesen konkreten empirischen Kontext hinaus einzuordnen sind. Insbesondere für den empirischen Kontext Türkei habe sich laut Murat Ergin eine Praxis etabliert, die Türkei in bestehenden Analysen als Ausnahmefall einzuführen: Sie werde in Forschungsarbeiten allzu oft eingeordnet als „exceptional country, with a unique history of modernization, a unique democracy, and a unique identity” (Ergin 2017: 15). Nun könnte diese Beobachtung so interpretiert werden, dass die Partikularitäten eines spezifischen empirischen Forschungskontextes auszuweisen, Teil sorgfältiger wissenschaftlicher Analyse und nicht unbedingt problematisch sei. Bezogen auf globale Repräsentationsverhältnisse innerhalb akademischer Diskurse muss diese Praxis jedoch dort als problematisch verstanden werden, wo sie sich als Teil einer internationalen akademischen Arbeitsteilung zeigt. In die-

ser wird gerade nicht-westlichen[9] empirischen Kontexten in theoretischen Diskussionen oftmals der Status von ‚interessanten' Beispielen und ‚exotischen' Fällen zugewiesen. So kritisiert Ergin: „Research in and for the West gives us academically generalizable findings, or 'theory', if you will, whereas cases in the rest of the world 'enrich' this theory or offer counterexamples to be noted, at best" (Ergin 2017: 22).[10] Um diese Dichotomie aufzubrechen ist es demnach wichtig, das konkrete nicht-westliche Forschungsfeld zwar in seiner Partikularität und historischen Situiertheit zu beschreiben, mit den auf es bezogenen Analysen jedoch zugleich zur breiteren Theoriebildung beizutragen. Nur so sei es laut Ergin möglich, Wissen zu genieren, das zwar lokal geankert, aber global bedeutsam sei (ebd.: 23). Somit soll zum einen meine Analyse eines spezifisch-situierten nicht-westlichen Forschungsfeldes einen Beitrag zu einer theoretischen Diskussion leisten, zugleich gilt es, allgemeinere gesellschaftstheoretische Konzepte für die Analyse lokaler Manifestationen in spezifischen empirischen Kontexten fruchtbar zu machen.

Deutlich wird an diesem feinen Grat zwischen einer besondernden Partikularisierung und einer unzulässigen Generalisierung, dass die Art und Weise, wie etwas im wissenschaftlichen Sprechen zur Geltung gebracht wird, eine machtvolle Praxis darstellt, die grundlegend mit globalen Repräsentationsverhältnissen und einer postkolonialen Hegemonie westlicher Wissensproduktion verwickelt ist. Verwoben damit ist die bedeutsame Frage, wer in (sozial-) wissenschaftlicher Forschung über wen spricht und dabei Wissen produziert (vgl. Mecheril 1999). Das volle Ausmaß der Komplexität und Widersprüchlichkeit, die mit der Forschungskonstellation in der vorliegenden Untersuchung einhergeht, hat sich mir erst im Laufe des Forschungsprozesses erschlossen.[11] So hat die sukzessive Auseinandersetzung mit Literatur der Postcolonial und Cultural Studies sowie rassismuskritischer Lektüren dazu geführt, sich

[9] Westen bzw. Nicht-Westen sind hier nicht in erster Linie als geographische Bezeichnungen zu verstehen, sondern als machtvolle diskursive Konstrukte und Resultate der durch (post-/neo-) koloniale Strukturen geformten globalen Ordnung. Stuart Hall etwa hat die einander konstituierenden Konzepte der ‚Westen und der Rest' als machtvollen Diskurs analysiert (vgl. Hall 1994a).

[10] Während eingewendet werden könnte, dass die Türkei insofern nicht als zum nicht-westlichen ‚Rest' zugehörig klassifiziert werden könne, da sie nie von westlichen Staaten kolonialisiert wurde, darf jedoch die Hegemonie des ‚Westens' nicht auf die Gegenüberstellung zwischen ‚Kolonialisierten' und ‚Kolonialisierenden' reduziert werden (vgl. Ergin 2017: 18). Nur weil die Türkei keine ehemalige Kolonie darstellt, heißt dies nicht, dass sie keine hierarchisierte Beziehung zum Westen hätte. Im Gegenteil stellen vorliegende Analysen gerade die historische Ambivalenz des Verhältnisses der Türkei zum Westen heraus, das einerseits als Modernitätsvorbild diente, andererseits jedoch durch koloniale stereotype Repräsentationen der Türk*innen im Westen als rückständig und ‚orientalisch' auch zu einer Ablehnung westlicher Gesellschaftsvorstellungen führte (Ahıska 2010; Ergin 2017). In ihrer kritischen Analyse liest Meltem Ahıska die ambivalente Hervorbringung von Modernität im Kontext Türkei als Okzidentalismus. Den Diskurs des Okzidentalismus, d. h. die Herstellung und Repräsentation des Westens in der neugegründeten Türkei versteht sie als „a means of performing Western modernity, while at times resisting its colonising move. It is Westernism and Anti-Westernism at the same time" (ebd.: 7).

[11] Ich startete in mancherlei Hinsicht eher wenig kritisch in den Forschungsprozess mit einem Interesse an den ‚Auswirkungen von ethnischer Zugehörigkeit und Geschlecht auf Bildungsteilhabe in der Türkei'. In Auseinandersetzung mit sozialkonstruktivistischen, poststrukturalistischen und postkolonialen Ansätzen merkte ich schnell, dass dieses Eingangsinteresse reformuliert werden musste. Das Hinzunehmen von poststrukturalistischen Subjekttheorien ermöglichte es mir, mein Interesse auf ‚Subjektwerden in der Schule' zu konkretisieren. Während Geschlecht zu Beginn der Projektidee eine zentrale Differenzlinie darstellte, entschied ich mich im Prozess, den Fokus auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu legen und nur punktuell dort Geschlecht analytisch aufzunehmen, wo es sich in seiner Verwobenheit mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zeigt. Nation bzw. Nationalstaat als eine zentrale Rahmung des Erkenntnisinteresses zu verfestigen, fand hingegen relativ spät im Forschungsprozess statt.

der unauflösbaren Fragwürdigkeiten und Gefahren meines Forschungsprojektes bewusst zu werden: dass nämlich etwa die Konstellation, in der eine deutsche mehrheitsgesellschaftlich positionierte und mit vielfältigen (symbolischen wie ökonomischen) Privilegien ausgestattete Frau eine Interviewforschung zu Schulbildungsbiographien sozial marginalisierter Personen in der Türkei durchführt, an die problematische Tradition der orientalistischen Wissensproduktion anschließt, durch die historisch der ‚Osten' bzw. ‚Orient' in Abgrenzung zum ‚fortschrittlichen Westen' machtvoll konstruiert wurde (Said 2009). Wie kann dieser Gestus vermieden oder mit ihm gebrochen werden, wenn doch die Grundspannung ungleicher Welt- und Repräsentationsverhältnisse Realität bleibt? Die oben genannten Lektüren haben mir diesbezüglich wichtige Anhaltspunkte gegeben, wie es möglich ist, einen reflexiven Umgang mit Problematiken der Repräsentation und der sozialen Positioniertheit der Forscherin und der damit einhergehenden spezifischen Perspektive zu finden. Angesichts der anhaltend politisch brisanten Lage in der Türkei seit 2016 spitzen sich zudem auch Fragen nach Repräsentation und Verantwortung (für die generierten Daten wie die Forschungserkenntnisse) noch einmal zu (vgl. hierzu Abschnitt 3.1.4). Den komplexen Fragen zum Verhältnis von Macht, Wissen, Repräsentation und Nutzen von Forschung habe ich in dieser Arbeit einen ausführlichen Textabschnitt gewidmet (Abschnitt 3.1). Die Reflexion des spezifischen Verhältnisses soll dabei jedoch nicht als Entlastungsstrategie und zum Selbstzweck genutzt werden, sondern soll – gemäß Pierre Bourdieus Verständnis einer wissenschaftlichen Reflexivität – der „Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel" (Bourdieu 2016: 366) dienen. So gilt es, die spezifische Forschungskonstellation auf unterschiedlichen Ebenen danach zu befragen, welche Konsequenzen und Auswirkungen sich aus ihr für das produzierte wissenschaftliche Wissen ergeben.

Wie sprechen?

Nimmt man die poststrukturalistische Einsicht ernst, dass Sprache nicht in erster Linie die soziale Wirklichkeit beschreibt und abbildet, sondern durch Sprache diese Wirklichkeit erst hervorgebracht wird, so ist auch – und vielleicht besonders – eine Forschung, die ein machtkritisches Vorhaben verfolgt, mit einem Dilemma konfrontiert: Wenn auch das Anliegen kritischer Forschung gerade darin besteht, machtvolle Kategorien und Ordnungen zu analysieren und zu dekonstruieren, so müssen diese trotzdem erst einmal benannt und damit erneut reproduziert werden. Sprechen ist dementsprechend nicht unschuldig, sondern eine machtvolle produktive Praxis. Man muss, so formuliert Stuart Hall dieses Paradox, „in die Sprache eintreten, um aus ihr herauszukommen" (Hall 1994c: 77). Das bedeutet, dass selbst wenn in dieser Arbeit die Kategorie und Positionierung ‚Kurd*in' als diskursives Konstrukt verstanden wird und das Anliegen der Forschung ist, das machtvolle Wirken von Differenzordnungen auf Subjekte zu dekonstruieren, dieses Vorhaben insofern widersprüchlich verhaftet bleibt, als dass es nicht umhinkommt, wirkmächtige Differenzierungen zu wiederholen (Mecheril et al. 2013: 106) und somit immer wieder Gefahr läuft, differenzbezogene Positionen und Positionierungen zu ontologisieren. So resultiert etwa die Fokussierung auf die Erfahrungen kurdisch positionierter weiblicher Personen in der Türkei aus der Unterstellung einer spezifischen Erfahrungswelt (ebd.: 107), die nicht nur die Differenzsetzung aktualisiert, sondern über die sich das Forschungsinteresse erst als relevantes konstituiert.

Umso wichtiger erscheint es, zu durchdenken, welche Begriffe gewählt werden, um einen Sachverhalt oder aber insbesondere Einzelpersonen und Gruppen zu bezeichnen – wohl

wissend, dass man der reifizierenden Wirkung von Sprache nicht entkommen kann, sondern dass Differenzen lediglich ‚anders' wiederholt werden können. Für das Forschungsfeld der vorliegenden Studie erscheint es aufgrund des hohen Grads an Politisierung, vieler unterschiedlicher überlappender Diskurse und Bezeichnungspraktiken besonders bedeutsam, wie jene Personen bezeichnet werden, über die in dieser Arbeit prominent gesprochen wird.

Rogers Brubaker warnt in seinem Text *Ethnicity without groups* davor, gruppenbezogene Bezeichnungen aus der politischen und sozialen Praxis in unkritischer Weise als Kategorien der wissenschaftlichen Analyse zu übernehmen (Brubaker 2002: 166), wenn sich auch die im wissenschaftlichen Fokus stehenden Subjekte und Kollektive selbst identitätsstiftend auf sie beziehen. So sei es wenig sinnvoll, als Kategorie eine einzelne Gruppe (etwa ‚die Kurd*innen') zu wählen, sondern auf das Phänomen „groupness as a contextually fluctuating conceptual variable" (ebd.: 167f.) zu fokussieren. Auch vor dem Hintergrund der erwähnten diskurs- und rassismustheoretischen Prämissen kann nicht von vorgängigen und in irgendeiner Hinsicht homogenen Gruppen ausgegangen werden, vielmehr werden diese erst mit Bezug auf soziale Ordnungen erzeugt. Analytisch ist dann der Blick darauf zu richten, wo, auf welche Weise und unter Rückgriff auf welche diskursiven Ordnungen Gruppen von den Befragten aufgerufen und hergestellt werden. ‚Kurdisch' oder ‚Kurd*in' sind Bezeichnungen, die in unterschiedlichen Kontexten von unterschiedlichen Akteur*innen aufgerufen, zitiert, verschoben, untermauert, zurückgewiesen und einverleibt werden.[12] Je nach Kontext und Sprecher*in können sie etwa eine stigmatisierende Fremdzuschreibung, identitätsstiftende Selbstbezeichnungspraxis oder politische Positionierung sein, zudem überschneiden sie sich mit anderen relevanten Differenzlinien wie Religion, Geschlecht und *class*. Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich für folgende Bezeichnungen entschieden:

Ich spreche von kurdisch positionierten bzw. sich positionierenden Subjekten, wenn ich auf die Ebene von Einzelsubjekten aufmerksamen machen möchte. Positionierung verstehe ich mit Stuart Hall als die „instabilen Identifikationspunkte oder Nahtstellen" (Hall 1994b: 30) von Individuen mit gesellschaftlichen Diskursen. Der Begriff verweist darauf, dass es sich bei diesen Identifizierungen gerade um „[k]ein Wesen" (ebd.), d.h. keine fixierte Identität von Individuen handelt, sondern um die Verknüpfung von Subjekten mit kontingenten wenngleich wirkmächtigen gesellschaftlichen Deutungsangeboten.

Die Bezeichnung kurdische Andere (in nicht gegenderter und kollektivierender Form) nutze ich, wenn ich über eine diskursive Figur, vornehmlich innerhalb des türkisch-hegemonialen Diskurses, spreche.[13] Mit dieser Bezeichnung ziele ich weniger auf die in spezifische Machtverhältnisse eingebundenen empirischen Einzelsubjekte ab, sondern vielmehr auf die homogenisierende Konstruktion einer Gruppe, der spezifische Charakteristika zugeschrieben werden und die so im Diskurs auf eine bestimmte Weise hervorgebracht wird.Geographische Bezeichnungen erweisen sich als ebenso wenig unschuldig. So notiert Joost Jongerden zu

---

[12] Da zudem die Bezeichnung ‚Kurd*in' in der Türkei jahrzehntelang als Tabuwort galt, tauchen jene, die sich möglicherweise heute selbst als Kurd*innen bezeichnen oder so bezeichnet werden, unter ganz anderen Bezeichnungen in der Geschichte der Türkei auf, etwa als ‚Bewohner*innen des Ostens' (*doğulular*) oder ‚Migrant*innen aus dem Osten' (*doğu'dan gelen göçmenler*).

[13] Die Bezeichnung ‚kurdische Andere' ist inspiriert von Paul Mecherils Begriffsvorschlag ‚Migrationsandere', der das „Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung anzeigt" (Mecheril 2010: 17) und darauf aufmerksam macht, dass es die ‚Anderen' nur als relationales Phänomen zur ‚eigenen', oftmals mehrheitsgesellschaftlichen Position gibt. Wie der Begriff ‚Migrationsandere' ist auch die Bezeichnung ‚kurdische Andere' „eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die „Andere" herstellen" (ebd.).

Beginn seiner Studie zu ethnisierten Umsiedlungspolitiken in der Türkei: „Naming is not a neutral activity but loaded with meaning, an important part of the processes comprising the political appropriation of spaces" (Jongerden 2007: 29). Ich spreche in dieser Studie von *kurdischen Provinzen*, wenn ich jene Teile der Türkei bezeichne, die überwiegend im geographischen Osten und Südosten des Staatsgebiets liegen und mehrheitlich von sich als Kurd*innen identifizierenden Menschen bewohnt werden. Damit entscheide ich mich gegen die Bezeichnung ‚kurdische Region' und ‚kurdische Gebiete', die im Türkischen mit dem Begriff *bölgeler* wiedergegeben werden können, und auch gegen die Begrifflichkeit ‚südöstlich' (*güney doğu*), wie etwa ‚südöstliche Regionen'. Diese Begriffe stellen keine neutralen geographischen oder verwaltungsstrukturellen Begriffe, sondern machtvolle Bezeichnungen dar, die bis heute euphemistisch u.a. im Rahmen des staatlichen Diskurses über die Behebung eines vermeintlichen Entwicklungsrückschrittes dieser Landesteile genutzt werden (vgl. Flader 2014: 209). Die in einigen Studien genutzte Bezeichnung Kurdistan bzw. Nordkurdistan für jene Bereiche, die in das Staatsgebiet der Türkei fallen, nutze ich nicht, da es sich bei diesem ebenfalls um einen stark politisierten und emotional aufgeladenen Begriff handelt. Auch die von mir gewählte Bezeichnung *kurdische Provinzen* verweist jedoch auf die Schwierigkeit der Bezeichnung: Sie ist insofern missverständlich, als dass mit dem Adjektiv ‚kurdisch' bestimmten geographischen Orten eine soziale Identifizierung zugeschrieben wird, während diese einerseits fluide und nicht unbedingt ortsgebunden ist, und andererseits in jenen Provinzen auch eine Vielzahl an Menschen lebt, die sich selbst nicht als Kurd*innen identifizieren.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit unterteilt sich in einen theoretischen und empirischen Teil. Damit vermag sie nicht den tatsächlichen zirkulär-iterativen Forschungsprozess wiederzugeben, in dem rekursiv theoretische Perspektiven, empirisches Material und sich im Prozess herausbildende analytische Gegenstände immer wieder aufeinander bezogen wurden, und im Zuge dessen die vielen der vorliegenden Verschriftlichung zugrundeliegenden Forschungs-, Analyse- und Darstellungsentscheidungen getroffen wurden.Im theoretischen Teil erarbeite ich changierend die zwei Forschungsfelder Nationalstaat und nationale Bildung im Kontext Türkei sowie die zwei zentralen theoretischen Zugänge der Arbeit: *outsiderness* und Subjektivierung. Im *ersten, mit dem Begriff ‚Nationalstaat' überschriebenen Kapitel* nehme ich zunächst eine Annäherung an das Forschungsfeld ‚Nationalstaat und natio-ethno-kulturelle Andere im Kontext Türkei' vor (1.1). Dazu stelle ich einleitend erste nationalismustheoretische Erkundungen hinsichtlich dessen an, wie über das Konstrukt der Nation ‚nationale Andere' hervorgebracht werden (1.1.1), um daraufhin die türkeibezogene sozialwissenschaftliche Literatur dazu zu befragen, wie das Verhältnis zwischen dem türkischen Nationalstaat und den ‚kurdischen Anderen' bereits bearbeitet wurde (1.1.2). Dies führt mich im zweiten Teil des Kapitels (1.2) zur Entwicklung meiner spezifischen theoretischen Perspektive auf das Verhältnis von türkischem Nationalstaat und kurdischen Anderen. Diese führe ich unter dem Begriff *outsiderness* als Perspektive auf symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat ein. Einleitend lote ich aus, inwiefern die Idee von moderner Staatlichkeit als verwoben mit rassistischen Diskursen verstanden werden muss und wie sich diese Verwobenheit im Kontext des türkischen Nationalstaates manifestiert (1.2.1). Für eine analytische Schär-

fung des Begriffs *outsiderness* führe ich sodann in die Figuration von Etablierten und Außenseitern (Elias/Scotson 1990) ein und deute sie für den Nationalstaat aus (1.2.2). Deutlich wird darin besonders die strenge Relationalität der beiden Konstrukte nationaler in- und outsider. Unter Hinzunahme diskurs- und rassismustheoretischer Perspektiven kann daraufhin sichtbar gemacht werden, dass der nationale Diskurs sich zwar nur über diskursive (und maßgeblich rassifizierte) Ausschlüsse konstituiert, diese jedoch nicht als absolutes Außen missverstanden werden dürfen, sondern ein konstitutives, aber diskursiv verworfenes Außen bilden (1.2.3). Diese theoretischen Linien füge ich abschließend in der analytischen Perspektive *outsiderness* zusammen, unter der dann insbesondere Fragen nach der Stabilisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnisse durch rassifizierte Ein- und Ausschlüsse aber auch mögliche Prozesse, Momente und Praktiken der De-Universalisierung in den Blick rücken.

Im *zweiten, mit der Überschrift Nationale (Subjekt-)Bildung überschriebenen Kapitel* nehme ich zunächst eine Annäherung an den Zusammenhang von Schule, Subjekt und Nationalstaat vor (2.1). Dazu rufe ich einleitend Perspektiven auf, die den Zusammenhang von Nationalstaat und Bildung beschreiben (2.1.1), um daraufhin das spezifische Verhältnis von Schulbildung, Nationalstaat und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in der Türkei auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick zu nehmen. Dabei sondiere ich das Feld hinsichtlich Erkenntnissen zu nationaler Bildung auf Ebene der Bildungsorganisation, der Einzelschule sowie empirischer Studien zu Erfahrungen von als kurdisch positionierten Schüler*innen am Ort der türkisch-nationalen Schule (2.1.2). Deutlich wird in dieser Literatursichtung, dass zwar mittels Interviews mit unterschiedlichen Akteur*innengruppen (Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern) ein sehr vielversprechender Zugang zu subjektiven Erfahrungen im und mit dem türkisch-nationalen Schulsystem erprobt wurde. Zugleich weist die Studienlage darauf hin, dass eine systematische Rückbindung der subjektiven Erfahrungen und Selbstdeutungen an gesellschaftliche Wissensbestände, diskursive Ordnungen und soziale Normen, die Aufschluss darüber geben, wie diese auf subjektiver Ebene ausgedeutet, einverleibt oder auch zurückgewiesen werden, noch aussteht.

Im zweiten Teil des Kapitels führe ich dann in ein theoretisches Instrumentarium ein, das es meines Erachtens erlaubt, eben diese Machtwirkungen als konstitutiven Teil der Subjektwerdung zu verstehen. Nachdem ich einleitend diskutiere, inwiefern die Schule als ein Raum verstanden werden kann, in dem Subjektkonstitution stattfindet (2.2.1), führe ich in Judith Butlers subjektivierungstheoretisches Denken ein, das es erlaubt, Subjektwerden in einer existenzverleihenden Unterwerfung zu verorten (2.2.2, 2.2.3). Zugleich bespreche ich jene postkoloniale und rassismuskritische Kritik, die in Butlers Subjektdenken die Kontinuität eines westlich-privilegierten Subjektes sieht (2.2.4). Ausgehend davon soll dann eine differenzielle Sicht auf Subjektivierung eingeführt werden, die von graduellen Anerkennbarkeiten ausgeht (2.2.5) sowie Rassismus als einen machtvollen Diskurs einführt, der Subjekte in spezifischer Weise zurichtet und unterwirft (2.2.6). Vor dem Hintergrund der Erarbeitung des Forschungsfelds und der Verdichtung der theoretischen Perspektiven lässt sich dann eine Konkretisierung des Erkenntnisinteresses der Arbeit an Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* vornehmen (2.2.7).

Im empirischen Teil der Arbeit führe ich dann im *dritten Kapitel* zunächst in meine *methodologischen und methodischen Überlegungen* ein. Ein ausführlicher Abschnitt zu Beginn beschäftigt sich in unterschiedlichen Hinsichten reflexiv und methodologisch mit der Frage, wie die vorliegende Forschung in globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie gesellschaftspolitische Entwicklungen eingebunden ist und welche Konsequenzen sich daraus er-

geben (3.1). Daraufhin lege ich methodologische Überlegungen zu einer subjektivierungstheoretisch informierten Interviewforschung dar (3.2) und nehme eine poststrukturalistische Lesart des biographischen Forschungsansatzes vor (3.3). Daraufhin zeige ich, wie ich diese methodologischen Prämissen methodisch umgesetzt habe (3.4), indem ich den Einsatz des biographisch-narrativen Interviews in der vorliegenden Studie bespreche (3.4.1), Samplekonstruktion und Feldzugang expliziere (4.3.2) und darlege, wie ich bei der Interpretation des empirischen Materials vorgegangen bin (4.3.3).

Das *vierte Kapitel* stellt zunächst die *fallbezogenen Re-Konstruktionen* zweier Interviewtexte in den Mittelpunkt der Betrachtung. Unter den Namen Büşra Kahraman (4.1) und Latife Taş (4.2) werden nacheinander zwei Fälle detailliert präsentiert, anhand derer sich sehr unterschiedliche Facetten von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* aufzeigen lassen. Mittels eines sequenzanalytischen Vorgehens, das sich auch in den beiden Falldarstellungen widerspiegelt, werden sie mit dem Interesse an natio-ethno-kulturell codierten Ein- und Ausschlüssen besonders hinsichtlich retrospektivem Sprechen über Subjektwerden sowie Subjektwerden im (performativem) Sprechen untersucht. Die fallbezogenen Erkenntnisse werden sodann einer vergleichenden Lesart unterzogen, anhand derer unterschiedliche Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* herausgearbeitet werden (4.3).

Im *fünften und letzten Kapitel* sollen diese Erkenntnisse dann noch einmal hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Beitrags auf drei unterschiedlichen Ebenen befragt, kontextualisiert und weitergedacht werden. So nehme ich eine *forschungsfeldbezogene* Verdichtung der empirischen Erkenntnisse aus den Fällen Büşra Kahraman und Latife Taş vor, indem ich sie mit Erkenntnissen aus weiteren Fällen im Sample in Dialog bringe (5.1). Auf *theoretischer* Ebene diskutiere ich dann den in den Fallanalysen virulent gewordenen Topos der (Nicht-)Souveränität und lote ihn unter Rückbindung an meine Empirie als Dimension für eine genauere Erfassung von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* aus (5.2). Abschießend wende ich mich in einem reflexiven Modus *methodologischen* Herausforderungen zu, die ich während des Forschungsprozesses beobachten konnte (5.3).

Die Erkenntnisse dieser Arbeit werden zum *Schluss* noch einmal gebündelt und auf ihre Möglichkeiten, Grenzen und Ausblicke hin befragt.

1 Nationalstaat

Das Thema der sozialen Marginalisierung von kurdischen Positionen in der Türkei kann nicht angemessen besprochen und analysiert werden, ohne auf den Nationalstaat und die ihn konstituierenden Grenzziehungen einzugehen. Die Bedeutung und Wirksamkeit der Konstrukte von Nation und Nationalstaat sind dabei nicht nur auf struktureller und institutioneller Ebene zu verorten, sondern sie rahmen auch die Lebenswelten konkreter Subjekte. Die Alltagswelt von Menschen, die sich als kurdisch positionieren oder so fremdpositioniert werden, wird, so die zentrale Annahme der vorliegenden Arbeit, maßgeblich strukturiert durch Erfahrungen mit der türkisch-nationalstaatlich gerahmten Ordnung von Gesellschaft. In diesem Sinne können Erfahrungen in alltäglichen Situationen, aber auch Selbstverständnisse und Handlungsmöglichkeiten von Individuen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Ordnungen und den Positionen von konkreten Subjekten und Kollektiven in ihr betrachtet werden: Im Gegenteil werden subjektive Selbstverortungen sowie Selbst- und Weltverhältnisse grundlegend strukturiert durch Felder des Denk- und Sagbaren.

Mit der Perspektive auf den Nationalstaat kommen nun vor allem Grenzen in den Blick, an denen sich sowohl im territorialen wie auch im symbolischen Sinne entscheidet, welche Individuen als ihm zugehörig eingeordnet werden und welche nicht – und dementsprechend, welche Erfahrungen konkrete Subjekte je nach ihrem Zugehörigkeitsstatus machen. Ausgehend von der Annahme, dass Ideen von Nation und Nationalstaat wichtige wirklichkeitsstrukturierende Konstrukte darstellen, kommt im Kontext dieser Arbeit die damit einhergehende Verwobenheit dieser Konstrukte mit den Kategorien natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bzw. *race* in den Blick: Wie ich im Laufe dieses Kapitels genauer erläutern werde, verstehe ich Nationalstaaten als Kontexte, die Zugehörigkeit maßgeblich entlang rassifizierter, ethnisierter und kulturalisierter Unterscheidungen geltend machen und somit als Zusammenhänge des Wirksamwerdens rassistischer Diskurse verstanden werden müssen (Goldberg 2002).

Das zentrale Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung an Schulbildungserfahrungen kurdisch positionierter Personen in der Türkei macht es jedoch notwendig, sich mit der *spezifischen historisch-gewachsenen* Konstellation von Nationalstaat und sozialer Marginalisierung einzelner Personengruppen auseinanderzusetzen, um die spezifische Situierung und Eingebettetheit von marginalisierter Erfahrung im nationalstaatlichen Kontext Türkei besser erfassen zu können. Den türkisch-nationalstaatlichen Kontext kennzeichnet ein überaus komplexes Verhältnis zwischen staatlichen Praktiken und jenen Staatsbürger*innen, die mittels dieser auf natio-ethno-kulturelle Unterscheidungsschemata zurückgreifenden staatlichen Praktiken aufgrund einer kurdischen Positionierung als nicht-zugehörig klassifiziert werden. Die Genese dieses Verhältnisses reicht weit vor die Gründung des türkischen Staates (1923) bis in die Zeiten des Osmanischen Reiches zurück und kann allein im 20. Jahrhundert als eine Geschichte verwehrter politischer Autonomie, erzwungener Zugehörigkeit und assimilatorischer Bestrebungen, Leugnung und Verunsichtbarung, Kriminalisierung, wirtschaftlicher Ausbeutung, gewaltvoller militärischer Auseinandersetzungen mit zahllosen zivilen Opfern und verwehrter politischer und kultureller Ausdrucksmöglichkeiten erzählt werden (vgl. Güneş/Zeydanlıoğlu 2014). Zugleich ist diese Geschichte erzählbar als Geschichte von Aufbegehren gegen staatliche Politiken, organisierte Aufstände, Allianzen, politischer und paramilitärischer Organisation und Einforderung kultureller und politischer

Rechte (vgl. ebd.). Die hier angedeutete Komplexität dieses Verhältnisses von Nationalstaat und den ‚kurdischen Anderen' in der Türkei zu verstehen und zu re-konstruieren, stellt ein vielbehandeltes Thema in der sozialwissenschaftlichen Literatur unterschiedlichster Disziplinen dar.

In dieser Studie wird ein spezifischer Zuschnitt dieses Themas gewählt, indem gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Auswirkungen auf jene Subjekte, die in ihnen leben, anhand von Biographien, d.h. durch einen subjekt-orientierten Zugang, zum Gegenstand werden. Im Mittelpunkt des Interesses stehen damit die Fragen danach, wie Subjekte in bestehenden und komplexen historisch gewachsenen und ständig neu auszuhandelnden Macht- und Herrschaftsverhältnissen ein Verständnis ihres eigenen Seins und Handelns entwickeln und sich mit ihrer eigenen Position innerhalb dieser Verhältnisse auseinandersetzen. Da ich, wie oben angedeutet, zur Bearbeitung dieser Frage einen Zugang wähle, der von der Bedeutsamkeit einer nationalstaatlichen Codierung von gesellschaftlichen Zugehörigkeitsverhältnissen ausgeht, möchte ich mich im Folgenden an das Forschungsfeld *Nationalstaat und die Hervorbringung von Gruppen natio-ethno-kultureller Anderer*, besonders *kurdischer Anderer*, annähern (Abschnitt 1.1), um davon ausgehend eine Konzeptualisierung von symbolischen Ein- und Ausschlussverhältnissen im Nationalstaat und damit eine zentrale theoretische Perspektive der vorliegenden Arbeit zu entwickeln (Abschnitt 1.2).

Dafür werde ich wie folgt vorgehen: Zunächst möchte ich eine allgemein-theoretische Annäherung an das Konzept des Nationalstaates vorlegen und damit ein Ausgangsverständnis skizzieren, das auf die Produktivität national(staatlich)er Konstrukte hinsichtlich ihnen nicht-zugehöriger Gruppen verweist (1.1.1). Nach diesen kurzen Einordnungen in die theoretische Literatur zu Nation und Nationalstaat, fokussiere ich mich auf das Verhältnis von Nationalstaat und kurdisch positionierten Personen als natio-ethno-kulturellen Anderen im konkreten Fall der Türkei, wie es in bestehender sozialwissenschaftlicher Literatur zum Gegenstand gemacht wird (1.2.1). Für diese Fokussierung nehme ich zuerst eine historische Perspektive auf den türkischen Nationalstaat in den Blick, ordne den nationalen Diskurs in der gegenwärtigen Türkei seit 2002 ein, und bespreche daraufhin einerseits Studien, die sich mit der alltäglichen Konstruktion von kurdischen Anderen im türkischen Kontext auseinandersetzen, und andererseits empirische Untersuchungen, die sich mit der Konstruktion kurdischer Identität beschäftigt haben.

Anschließend an diese Annäherungen, mittels derer ich das Forschungsfeld modelliere, werde ich in Abschnitt 1.2 meinen Vorschlag für eine theoretische Perspektive auf das Verhältnis von türkischem Nationalstaat und natio-ethno-kulturellen Anderen vorstellen. Ausgangspunkt meiner theoretischen Auseinandersetzung bildet eine Verhältnisbestimmung von der Idee des Nationalstaats mit *race* (1.2.1). Norbert Elias' Studie zu Etablierten- und Außenseiterbeziehungen (Elias/Scotson 1990) bildet dann den Einsatzpunkt für eine Relationierung von Innen und Außen als Figuration (1.2.2). Seine Überlegungen werde ich in einem nächsten Schritt diskurstheoretisch wenden (Laclau/Mouffe 2006) und natio-ethno-kulturelle Andere als konstitutives Außen des nationalstaatlichen Diskurses konzeptualisieren (1.2.3). Vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung werde ich sodann *outsiderness* als präferierte theoretische Perspektive auf symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat einführen, die sich als besonders anschlussfähig erweist für die Untersuchung von Subjektwerdungsprozessen (1.2.4).

1.1 Annäherung an das Forschungsfeld: Nationalstaat und natio-ethno-kulturelle Andere im Kontext Türkei

1.1.1 Nationalstaat und natio-ethno-kulturelle Andere

In seiner umfassenden kritischen Einführung in Nationalismustheorien stellt Umut Özkırımlı fest, dass Nation und Nationalismus erst in den 1980er Jahren zu Topoi sozialwissenschaftlicher Untersuchungen wurden (Özkırımlı 2000: 3). Diese relativ späte wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema sieht er zum einen in der weitverbreiteten Annahme begründet, dass es sich bei Nationalismus um ein tendenziell historisch überwundenes Phänomen handele, und sich in gegenwärtigen Gesellschaften, wenn überhaupt, als Randphänomen extremer rechter Gesinnungen zeige. Zum anderen weist Özkırımlı darauf hin, dass in der sozialwissenschaftlichen Beschäftigung bis dato ‚Gesellschaft' oft mit ‚dem Nationalstaat' gleichgesetzt wurde[14] und so eine gesonderte Untersuchung des Nationalstaates lange Zeit ausblieb (ebd.: 3f.). Dies wird ab den 1980er Jahren in den westlichen Sozialwissenschaften umfassend nachgeholt, sodass eine Bandbreite an Ansätzen entstanden ist, die Nation und Nationalismus zu erklären suchen. Die vorliegende Arbeit schließt sich vor allem modernistischen nationalismustheoretischen Ansätzen[15] an, die Nation und Nationalismus als Produkte der (westlichen) Moderne verstehen.

Diesen Ansätzen zufolge ist die Entstehung von Nationen an der Schwelle von Vormoderne zur Moderne eng verknüpft mit der Entstehung von europäischen Territorialstaaten ab Ende des 18. Jahrhunderts. In diesem Sinne versteht Eric J. Hobsbawm die Nation als soziales Gefüge „only insofar as it relates to a certain kind of modern territorial state, the 'nation-state', and it is pointless to discuss nation and nationality except insofar as both relate to it" (Hobsbawm 1992: 9f.). Somit sind es nicht vorgängige nationale Gemeinschaften, welche sich dann zu Staaten formieren, vielmehr verhält es sich andersherum: „Nations do not make states and nationalisms but the other way round" (ebd.: 10). Staaten, so Hobsbawms Annahme, bringen nationale Gemeinschaften hervor, um sich als politische Gebilde Gültigkeit zu verschaffen und zu sichern. Der klassischen Staatstheorie zufolge gehört die Konstruktion eines Staatsvolkes neben einem fest umrissenen Staatsterritorium und einer es regierenden Staatsgewalt zu den drei zu vereinheitlichenden Komponenten eines Staates (Jellinek 1976). Dieser als ‚Drei-Elementen-Lehre' bekannt gewordene Ansatz wurde im Laufe der Jahrzehnte als unzureichend und zu statisch kritisiert.[16] Samuel Salzborn macht darauf aufmerksam, dass Staaten somit nicht als stabile Zustände zu betrachten seien, sondern vielmehr als

[14] Ebendiese unreflektierte Gleichsetzung von Gesellschaft mit Nationalstaat wurde unter dem Stichwort methodologischer Nationalismus kritisiert. Dem Phänomen, den Nationalstaat als sozialwissenschaftliche Untersuchungseinheit für Gesellschaft zu begreifen, wird die Kritik entgegengebracht, dass dies zu einer Naturalisierung der Kategorie Nation führe und soziale Analysen unterkomplex werden lasse (Triebe 2012: 11f.).

[15] Özkırımlı unterscheidet in seiner Einführung zwischen primordialen, modernistischen, ethnosymbolistischen und ‚neuen' Ansätzen der Nationalismusforschung. Der modernistische Ansatz, der stärker sozialkonstruktivistischen Annahmen folgt, setzt sich besonders von primordialen Erklärungen ab, welche davon ausgehen, dass Nationalität ein ‚natürlicher' Teil des Menschen und Nation eine naturgegebene, z.T. aus biologistisch gedachten ‚ethnischen' Kollektiven hervorgehende Einheit darstellt (s. dazu ausführlich Özkırımlı 2000: 49f.).

[16] Dass die Einheit von Staatsterritorium, Staatsvolk und Staatsgewalt nicht der empirischen Wirklichkeit entspricht, lässt sich laut Salzborn z.B. daran ablesen, dass das Territorium vieler Staaten immer wieder von regionalistischen und separatistischen Bewegungen zu verändern versucht werde (Salzborn 2018: 31).

Prozesse (Salzborn 2018: 30). Dementsprechend zieht der Staat „seine Legitimität letztgründlich immer daraus, dass eine hinreichende Masse von Menschen an sie und damit an ihn glaubt“ (ebd.). Für den modernen Nationalstaat stellt der kollektiv geteilte Glaube an eine nationale Gemeinschaft jene legitimierende Kraft dar, die die politische Form des Nationalstaates absichert. In diesem Sinne ist die Form des Nationalstaates an einer Kongruenz zwischen der politisch-staatlichen Einheit und der nationalen Einheit ausgerichtet (Hobsbawm 1992: 9). Die Nation, so Benedict Andersons klassische Definition, ist als „vorgestellte politische Gemeinschaft“ (Anderson 1996: 15) zu verstehen, die er deswegen als vorgestellt bezeichnet, „weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert“ (ebd.). Sowohl für Anderson als auch für Hobsbawm stellen technologische Entwicklungen sowie soziale Transformationen, welche sich z.B. durch den Buch- und Zeitungsdruck und eine Verbreitung von Alphabetisierung und Vereinheitlichung von Sprache[17] durch Massenbildung ergaben, die Existenzbedingungen des Nationalstaats dar (ebd.: 50f.; Hobsbawm 1992: 10).

Um ein erstes Verständnis des Verhältnisses zwischen Nationalstaat und natio-ethno-kulturell codierten Anderen zu entwerfen, erscheint es an dieser Stelle notwendig, jene Kriterien in den Blick zu nehmen, nach denen sich entscheidet, wer zur sich als nationales Staatsvolk verstehenden Gemeinschaft dazugehört und wer nicht. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion über Nation und Nationalstaat lässt sich hier zwischen einem ‚ethnischen‘ und einem ‚politischen‘ Nations- bzw. Nationalismusbegriff unterscheiden, die jeweils zwei unterschiedliche Antworten auf die Frage nach Zugehörigkeit zum Nationalstaat zur Geltung bringen. Diese Unterscheidung kann somit auch zu systematisieren helfen, wie sich die Politiken verschiedener Nationalstaaten gegenüber natio-ethno-kulturell marginalisierten Gruppen unterscheiden (Heckmann 1992: 210). Ich möchte diese Differenzierung unter anderem deswegen hier besprechen, da sie auch in der wissenschaftlichen Diskussion zum türkischen Nationalstaat einen zentralen Referenzpunkt darstellt (s. Abschnitt 1.1.2).

Für die Differenzierung eines ethnisch und eines politisch begründeten Verständnisses von Nation ist zunächst von zentraler Bedeutung, dass sich diese Unterscheidung nicht auf Ergebnisse empirisch-historischer Prozesse bezieht, sondern auf jene Muster, mit denen staatliche Herrschaft im jeweiligen Fall legitimiert wird (ebd.). In der nationalismustheoretischen Diskussion[18] wird zumeist Deutschland als Beispiel einer ethnischen Nationendefinition eingeführt, während der Fall Frankreich als politisch fundierte Nation beschrieben wird.[19]

[17] Zugleich muss die Sprachvereinheitlichung bereits als Teil eines national-kulturellen Vereinheitlichungsprozess gelesen werden (Heckmann 1992: 43).

[18] Die Differenzierung ‚ethnisch‘ versus ‚politisch‘ wird auch unter anderen Begriffen verhandelt, so z.B. unter der erstmals von Friedrich Meinecke (1922) eingeführten Unterscheidung von ‚Kultur‘- und ‚Staatsnation‘.

[19] Heckmann führt neben dem politischen Nationenverständnisses Frankreichs, das er als demotisch-unitarisch bezeichnet, die Schweiz als ein Beispiel eines ethnisch-pluralen Nationenverständnisses an (Heckmann 1992: 217ff.). Auf diese Differenzierung werde ich hier nicht genauer eingehen.

Das Modell eines ethnischen[20] Nationalstaats basiert auf einer Interpretation der auf einem Staatsterritorium lebenden Menschen als ethnischem Volk.[21] In diesem Sinne ist die Nation zu verstehen als „ethnisches Kollektiv, das ein ethnisches Gemeinsamkeitsbewußtsein teilt und politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaats organisiert ist“ (ebd.: 53). Der Nationalstaat, der hier auf der Idee einer Übereinstimmung von staatsbürgerlichen und ethnischen Grenzen gründet, bringt somit Ethnizität als wirksame Codierung von Mitgliedschaft zur nationalstaatlichen Gemeinschaft hervor. Ein ethnisch begründeter Nationalismus erschafft daher „als „Integrationsideologie“ das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit, verknüpft mit der Erkenntnis, über die gemeinsame Vergangenheit zu verfügen, gemeinsame Gegner wie auch gemeinsame Ziele für die Zukunft zu haben“ (Salzborn 2018: 40). Dazu gehört auch eine Typisierung nach exklusiven Merkmalen, welche sich an

> „definierten Wesensmerkmalen des Fremden und des Nicht-Fremden [orientieren], die aus dem Fremden und dem Nicht-Fremden etwas definitiv Ungleiches machen, insofern also substantielle Schranken errichten und dadurch die Gleichheit derjenigen, deren Identität sie begründen, auf denkbar radikalste Weise, d.h. als innere Wesensgleichheit definieren“ (Imhof 1993: 225).

Mit einem Verständnis der Nation als ethnischer Gemeinschaft ist auch geregelt, wer rechtmäßiges Mitglied des Staates, d.h. Staatsbürger*in, werden kann. Dies nämlich wird entsprechend nur Mitgliedern der Abstammungsgemeinschaft vorbehalten und folgt somit dem Prinzip des *ius sanguinis*. Angestrebt wird damit eine Gemeinschaft von ‚ethnisch Gleichen‘, eine innere ethnisch codierte Homogenität der Mitglieder der Nation.

Ethnizität als Ordnungsprinzip von Mitgliedschaft konstituiert in diesem Sinne jedoch nicht nur den Staat mit den ‚ethnisch eigenen‘ Mitgliedern, sondern zugleich jene Gruppen, die als ‚ethnisch Andere‘ ausgewiesen werden. Diese auf dem Staatsgebiet lebenden ‚ethnischen Minderheiten‘[22] stellen in diesem Sinne einen Störfaktor der nationalen Einheit dar: „Der ethnische Nationalismus akzentuiert also kulturelle Verschiedenheit als nicht erwünschte Unterschiedlichkeit und Unangepaßtheit, die es zu assimilieren oder, in seinen ‚schärferen‘ Varianten, gewaltsam zu vertreiben gelte“ (Heckmann 1992: 45). Anzumerken ist jedoch, dass es sich im Allgemeinen um eine Aushandlung zwischen Assimilation[23] und möglicher Anerkennung nationaler Anderer *als* Andere handelt. Dementsprechend ist es durchaus möglich und üblich, dass Nationalstaaten als ‚ethnische Minderheiten‘ ausgewiesenen Gruppen (kulturelle) Rechte zugestehen. Laut Heckmann darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese „dem Staat gewissermaßen „abgerungen“ werden“ müssen (Heckmann 1993: 9).

Die ethnische Konzeption des Nationalstaates unterscheidet sich nun von einem politischen (zuweilen auch als ‚zivil‘ bezeichneten) Verständnis. Auch in diesem spielt das ‚Volk‘ eine zentrale Rolle, wird jedoch hier nicht als *ethnos*, sondern als *demos* gedacht. Es ist somit

---

[20] Heckmann spricht von einem „sozialen Tatbestand der „Ethnizität“, d. h. (…), daß der Glaube an eine gemeinsame Herkunft, Gemeinsamkeiten der Kultur und auf dieser Basis beruhende Solidargefühle Beziehungen zwischen Menschen strukturierend und gruppenbildend wirken“ (1992: 1). In der Diskussion um Nationenkonzepte verweist er somit auf die Inanspruchnahme der Kategorie Ethnizität zur Begründung der Nation bzw. des Nationalstaates.

[21] Der Volksbegriff hat mit Johann Gottfried Herder eine bedeutende Aufwertung erfahren. Während Volk bis zur Aufklärung eine abgewertete, niedrige soziale Position benannte, wird es nun als ‚Urvolk‘ mit einem eigenen Volksgeist stilisiert (Heckmann 1993: 7f.; auch: Dittrich/Radtke 1990: 21).

[22] Zum Konstruktionscharakter von ‚ethnischen Minderheiten‘ s. Dittrich/Radtke (1990)

[23] Laut Heckmann bedeutet Assimilation „für eine bestimmte Gruppe ein Verschwinden von Ethnizität als sozialem Organisations- und Orientierungsprinzip“ (Heckmann 1992: 32).

„ein nicht-ethnisches, politisches und rechtliches Konzept, entwickelt gegen die Lehre von der Souveränität der Fürsten" (Heckmann 1992: 214). In diesem Sinne stellt die Nation eine politische Willensgemeinschaft dar, deren Mitglieder sich auf geteilte Wertvorstellungen und politische Überzeugungen verpflichten. Während dieses Modell auf den ersten Blick inklusiver wirkt, da hier formelle Zugehörigkeit zum Nationalstaat nicht an Abstammung gekoppelt ist, sondern an ein politisches Bekenntnis, macht Heckmann darauf aufmerksam, dass auch hier, wie im ethnisch fundierten Nationenkonzept, eine Tendenz zur Assimilation zu finden ist. Für den Fall Frankreich weist er darauf hin, dass die Verpflichtung der Mitglieder auf einen geteilten politischen Willen es dem Nationalstaat möglich und nötig machte, „alle Partikularismen, einschließlich ethnischer, einzuebnen und die Homogenisierung der Staatsbevölkerung, die der absolutistische Staat begonnen hatte, fortzufahren und zu vollenden" (ebd.: 215). Dass die auf dem Prinzip des *ius soli*, d.h. dem Geburtsortprinzip beruhende Mitgliedschaft zum Staat, im Fall von politisch fundierten Nationalstaaten Einbürgerungen leichter möglich macht, soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass real-existierende gesellschaftliche Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse jenseits formeller Mitgliedschaft zum nationalstaatlichen Kollektiv bestehen (ebd.: 217).

Bei der konzeptuellen Unterscheidung eines ethnischen und politischen Nationalstaatsbegriffs handelt es sich, so möchte ich nochmals betonen, um Programmatiken der Zugehörigkeit und weniger um tatsächlich empirisch vorfindbare nationalstaatliche Realitäten. Zudem stellt sie eine Idealtypik dar, die in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder als zu schematisch kritisiert wurde. So weist z.B. Kurt Imhof darauf hin, dass alle Nationalismen „ihre integrative Kraft ihren Ambiguitäten verdanken" (Imhof 1993: 335) und somit nicht widerspruchsfrei in der Kategorisierung ethnisch versus politisch aufgehen. Imhof macht für den Fall Frankreich darauf aufmerksam, wie der sekundäre Nationalismus im späten 19. Jahrhundert unter Rückbezug auf eine ethnisierte Vorstellung des ‚auserwählten französischen Volkes' operierte und die Vorstellung einer ‚Grand Nation' auf „*transhistorische[n] Wesenheiten*" (ebd.: 336, Herv. i. O.) basierte. Dieser Hinweis scheint mir nicht nur hinsichtlich der Kritik der dichotomen Kategorisierung von Nationalstaatskonzepten wichtig, sondern verweist auch auf den von Hobsbawm unterstrichenen Aspekt, dass Nation und dementsprechend auch der Nationalstaat nicht als „unchanging social entity" (Hobsbawm 1992: 9) missverstanden werden dürften. Die Möglichkeit nationaler Legitimierungsstrategien, sich im Laufe der Zeit auf unterschiedliche Konzepte nationaler Mitgliedschaft zu berufen, wird im folgenden Abschnitt aufgegriffen, wenn das Nationenverständnis des Falls Türkei näher beleuchtet wird.

Mit dem Fokus auf nationalstaatlichen Programmatiken stand in den obigen Ausführungen der Nationalstaat besonders als wissenschaftlicher Gegenstand von makro-historischen Perspektivierungen zur Debatte. Aus diesem Blickwinkel wird er in erster Linie als Projekt von Eliten aufgefasst, sodass der Gegenstand der aus diesen Perspektiven vorgenommenen sozialwissenschaftlichen Analysen die Installierung von Legitimität für die Form der Nationalstaates darstellt. Bereits Hobsbawm hat jedoch vorgeschlagen, Nationen und Nationalismus als duales Phänomen ernst zu nehmen, welches zwar grundlegend ‚von oben' konstruiert sei, „but which cannot be understood unless also analysed from below, that is in terms of the assumptions, hopes, needs, longings and interests of ordinary people, which are not necessarily national and still less nationalist" (ebd.: 10). In diesem Sinne muss der Nationalstaat ebenfalls als Praktik auf der Ebene von Einzelbürger*innen verstanden werden, wie z.B. Michael Billig dies in seinem Ansatz des banalen Nationalismus (Billig 1995) vorschlägt. Die

Reproduktion der Nation wird einer solchen Perspektive zufolge maßgeblich in den alltäglichen Praktiken gewöhnlicher Menschen verortet.[24] Nach Kristin Surak interessiert sich diese meso- und mikroanalytische Perspektive auf Nation und Nationalismus besonders für „internally-shared, nationally-bound ways of seeing, thinking and doing things that can form an unconscious doxa of community“ (Surak 2012: 173). Sie nutzt den Begriff ‚nation-work‘ für die Analyse der Verbindung von „projects of creating a nation und the processes of sustaining it thereafter“ (ebd.: 171). Mit dem Fokus auf das Einzelsubjekt als nationales Subjekt gerät auch die Frage nach Zugehörigkeit zur nationalstaatlichen Gemeinschaft (auch jenseits formeller Mitgliedschaft zum Staat) als in alltäglichen Aushandlungen verortetes Phänomen in den Blick. Paul Mecheril stellt in seiner Studie *Prekäre Verhältnisse*, in der er die Lebensrealitäten Anderer Deutscher[25] angesichts der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung untersucht, die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Mitgliedschaft auf (Mecheril 2003a). Auf erstere bin ich oben mit Bezug auf die Staatsangehörigkeit sowie die Differenzierung zwischen ethnischem und politischem Nationenverständnis bereits eingegangen. Informelle Mitgliedschaft hingegen, welche in enger Verbindung zum Nationenverständnis zu verstehen ist[26], bezieht sich auf die „informellen Kodierungen alltäglicher Aufenthaltsräume“ (ebd.: 152) und somit auf die „Unterscheidungspraxis […], die auf solche natio-ethno-kulturellen Zeichen rekurriert, aufgrund derer Andere trotz aller egalisierenden Zertifizierungen erkannt werden“ (ebd.: 153). Mecheril bezeichnet die symbolische Ordnung, die mit phänotypischen und para-phänotypischen Unterscheidungen arbeitet, als physiognomischen Code (ebd.). Die Beziehung zwischen Individuum und nationalstaatlicher Gemeinschaft ist somit als vermittelt zu verstehen:

> „Die binäre Logik der Mitgliedschaft, die zwischen Wir und Nicht-Wir, zwischen einem Außen und Innen unterscheidet, bedarf, um dauerhaft und verlässlich wirksam zu sein, Verfahren, die die symbolische Ordnung herstellen und bewahren, etwa das Verfahren der Kodifizierung“ (ebd.: 147).

Nationalstaaten können damit nicht direkt auf Mitglieder zugreifen, sondern bedienen sich unterschiedlicher Kategorien als Codes für Mitgliedschaft oder Nicht-Mitgliedschaft. So macht auch Hobsbawm deutlich, dass die Identifizierung mit der Nation „is always combined with identifications of another kind” (Hobsbawm 1992: 11). Der Rückgriff auf Logiken, die mit ‚ethnischen‘ Unterscheidungen arbeiten, ist am oben dargestellten ethnisch fundierten Nationalstaatskonzept deutlich geworden. Codifizierte Verfahren, die zwischen Individuum und Staat vermitteln, bedienen sich jedoch auch anderer Kategorien, wie z.B. Geschlecht. Nira Yuval-Davis etwa hat deutlich gemacht, inwiefern Nation als ein vergeschlechtlichtes Konstrukt zu verstehen sind, in welchem Frauen die Rolle zugewiesen werde, „Nationen biologisch, kulturell und symbolisch [zu] reproduzieren“ (Yuval-Davis 2001: 12).

---

24 Billig untersucht damit die ideologischen Gewohnheiten des Alltags, die er an folgendem Beispiel illustriert: „The metonymic image of banal nationalism is not a flag which is being consciously waved with fervent passion: it is a flag hanging unnoticed on the public building.“ (Billig 1995: 8)

25 ‚Andere Deutsche‘ ist ein Ausdruck, den Mecheril im Sinne einer Perspektive gebraucht zur „Beschreibung und Analyse der Lebenssituation von Menschen mit identitär bedeutsamem und sozial salientem Migrationshintergrund“ (Mecheril 2003a: 12).

26 Mecherils Analyse des bundesdeutschen Kontextes als durch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse strukturierter Raum rekurriert auf Heckmanns Definition der Nation als ethnisches Kollektiv (Mecheril 2003a: 24). Mecheril weist jedoch darauf hin, dass auch in nationalstaatlichen Kontexten, die z.B. von einem politischen Nationenkonzept ausgehen, informelle Mitgliedschaftsregelungen zum Tragen kommen (ebd.: 153). Wie bereits oben erwähnt spricht Heckmann selbst davon, dass auch im politisch fundierten Nationalstaatsverständnis natio-ethno-kulturelle Pluralität als problematisch erachtet wird (Heckmann 1992: 216).

Mecherils Untersuchung macht nun deutlich, wie sich nationale (Nicht-)Zugehörigkeit auf der Ebene des Alltags ereignet und sich über Zugehörigkeitserfahrungen in Zugehörigkeitsverständnisse übersetzt. Für eine erste Sondierung des Verhältnisses von Nationalstaat und natio-ethno-kulturell codierten Anderen, wie ich sie in diesem Abschnitt vorgenommen habe, lässt sich somit festhalten, dass der Nationalstaat nicht nur als historisch situiertes Konstrukt, welches über Mitgliedschaftsregelungen natio-ethno-kulturell codierte gesellschaftliche Minderheiten hervorbringt, verstanden und analysiert werden kann, sondern zugleich als alltägliche Wirklichkeit, als nationalstaatlich codierte Praktiken der Unterscheidung von Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen. Auf Ebene der Einzelsubjekte führen diese über Zugehörigkeitserfahrungen zu Zugehörigkeitsverständnissen (Mecheril 2003a: 129ff.), d.h. zu Selbstverständnissen von Subjekten als zur natio-ethno-kulturell codierten Gemeinschaft zugehörig oder nicht-zugehörig.[27] Das Zusammenspiel dieser beiden Ebenen, der makro-historischen und der mikroanalytisch-performativen, kann zugleich als Ausgangspunkt der vorliegenden Studie verstanden werden, in der empirisch untersucht werden soll, wie Subjekte, die als nicht selbstverständlich zur nationalen Gemeinschaft Zugehörige angesprochen werden, mit diesen Ansprachen umgehen.

1.1.2 Das Verhältnis von türkischem Nationalstaat und den ‚kurdischen Anderen' als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung

Die oben besprochenen Überlegungen zum Verhältnis von Nationalstaat und natio-ethno-kulturell marginalisierten Gruppen möchte ich nun im Hinblick auf den konkreten Kontext Türkei zuspitzen. Damit verfolge ich in diesem Abschnitt das Ziel, Linien der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von türkischem Nationalstaat und der marginalisierten Gruppe der ‚kurdischen Anderen'[28] nachzuzeichnen. Insbesondere aus geschichts- und politikwissenschaftlichen, aber auch aus soziologischen und anthropologischen Perspektiven, wurde bereits zu diesem breiten Feld gearbeitet. So liegt beispielsweise eine enorme Bandbreite an Literatur vor, die sich mit dem Nationenbildungsprozess in der Türkei beschäftigt (exempl. Çağaptay 2006; Üngör 2011; Zürcher 1998; Bozdoğan/Kasaba 1997; Yılmaz 2013), ebenso umfassend ist die ‚kurdische Frage'[29] (*Kürt sorunu*) im Kontext Geschichte der Republik Türkei untersucht worden (Barkey/Fuller 1998; Kirişçi/Winrow 1997; Yeğen 1996, 2009; Heper 2007; Bilgin/Sarıhan 2013) und auch zur Entstehung eines kurdischen Nationalismus sowie seiner Entwicklung über die Zeit existiert eine stetig wachsende Anzahl an Forschungsarbeiten (Jongerden/Akkaya 2011; Güneş 2012; Ercan 2010). Neben

---

[27] Mecheril arbeitet in seiner Studie drei Dimensionen frageloser natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit heraus: Diese sind symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biographisierende Verbundenheit (ausführlich Mecheril 2003a: 118-251).

[28] Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits verdeutlicht wurde, nutze ich den Begriff ‚kurdische Andere' um über die diskursive, homogenisierende Konstruktion von kurdischen Subjektpositionen (vor allem im türkisch-hegemonialen Diskurs) zu sprechen, in der es nicht um empirische Einzelsubjekte, sondern um gruppenbezogene Zuschreibungspraktiken geht, über die ‚die Anderen' erst hervorgebracht werden. Die Bezeichnung lehnt sich an den Begriff ‚Migrationsandere' von Paul Mecheril an (Mecheril 2010: 17).

[29] Die sog. ‚kurdische Frage' könnte auch als ‚türkische Frage' re-artikuliert werden, da sie die Frage nach Zugehörigkeit zur türkischen Nationalgemeinschaft stellt. Um eine kritische Distanzierung von der Formulierung ‚kurdische Frage' sichtbar zu machen, die meines Erachtens eine gruppenspezifische Problematisierung vornimmt, wo es sich um eine nationalstaatliche Problematisierung handeln sollte, spreche ich von der ‚kurdischen Frage' in Anführungsstrichen.

diesen mehrheitlich makroperspektivisch ausgerichteten Forschungen existieren – allerdings in weit geringerem Umfang – Arbeiten, die auf der Meso- und Mikroebene, d.h. auf der Ebene von Einzelsubjekten, analysieren, wie der Nationalstaat strukturierende Größe des Alltags der mehrheitstürkischen Bevölkerung sowie von marginalisierten Gruppen ist (z.B. Uzun 2015; Aras 2014; Gourlay 2020).

Es liegt somit eine Bandbreite an sozialwissenschaftlicher Literatur vor, mithilfe derer sich unzählige verschiedene Zugänge und Verständnisse des Verhältnisses von türkischem Nationalstaat zu natio-ethno-kulturell marginalisierten Gruppen, und insbesondere den kurdischen Anderen, finden lassen. Insofern stellt die begründete Auswahl von Studien, die für die Kontextualisierung des Gegenstandsbereiches der vorliegenden Untersuchung – Subjektkonstitution unter Bedingungen natio-ethno-kultureller Marginalisierung – sinnvoll herangezogen werden können, eine Herausforderung dar. Der Zuschnitt des Forschungsfeldes, für den ich mich entschieden habe und den ich in diesem Abschnitt der Arbeit vornehmen werde, ist sowohl theoretisch wie auch empirisch begründet. Theoretisch begründet ist er, insofern das (theoretisch formulierte) Interesse an Erfahrung von Einzelindividuen unter den Bedingungen einer natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnung es meines Erachtens notwendig macht, die Konstitution und Genese dieser Zugehörigkeitsordnung im konkreten Fall der Türkei zu re-konstruieren. Empirisch informiert ist die unten präsentierte Konstruktion des Gegenstandsfeldes zugleich insofern, als dass sie angeleitet wurde durch die Themen, die im Rahmen der empirischen Analyse (Kap. 4) als bedeutsam herausgestellt werden konnten.[30]

Die Konstruktion des Forschungsfeldes werde ich im Folgenden mittels einer schrittweisen Fokussierung vornehmen: Zunächst halte ich die *nationalismustheoretischen Beiträge und die (zumeist historischen) Analysen* der staatlichen Rhetorik insbesondere der ersten beiden Jahrzehnte nach der Republikgründung für wichtig, um ein Verständnis des nationalen Identitätsprojekts des türkischen Staates zu erhalten. An dieser Literatur, die zumeist offizielle staatliche Dokumente, Reden staatlicher Eliten und nationalstaatliche Praktiken (z.B. den Erlass von Reformen) analysiert, wird dann auch ersichtlich, wer programmatisch (nicht) als Mitglied der nationalen Gemeinschaft verstanden wurde. Für die zu bearbeitende Frage nach Subjektkonstitution kurdisch positionierter Individuen insbesondere mit Bezug auf nationalstaatliche Institutionen wie der Schule ist eine solche historisch-gesellschaftliche Einordnung insofern von wichtiger Bedeutung, da Subjektpositionen, die in gegenwärtigen Diskursen über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in der Türkei zur Verfügung stehen, nur mit Rückblick auf ihre historische Genese angemessen eingeordnet werden können. Zugleich muss besprochen werden, wie sich diese *nationalen Diskurse gegenwärtig in der Türkei des 21. Jahrhunderts* aber auch verschoben haben. Daher halte ich es für sinnvoll, zumindest kurz jene stetig wachsende Literatur zu besprechen, die die Brüche und Kontinuitäten des kemalistischen Verständnisses nationaler Identität unter der AKP-Regierung seit 2002 analysiert. Dies erscheint mir zudem daher wichtig, da meine Interviewpartnerinnen den Großteil ihres Lebens in einer Türkei verbracht haben, die von der AKP regiert wurde. Zudem stellt das

[30] Im Rahmen der empirischen Analyse werde ich zeigen, dass das Zurückgreifen auf sowie das Verarbeiten und Abgrenzen von vielfältigen gesellschaftlichen Diskursen einen Modus der Antwort auf die Anrufung als ‚Kurdin' verstanden werden kann (s. insb. Abschnitte 4.1.4 und 4.2.4). Wie in der Darstellung der Analyseergebnisse deutlich werden wird, werden in den Interviewtexten (wenn auch z.T. auf sehr unterschiedliche Weise) u.a. das Erfahren staatlicher symbolischer Gewalt, Assimilation von natio-ethno-kulturellen Anderen sowie unterschiedliche homogenisierende diskursive Konstruktionen der kurdischen Anderen verhandelt. Diese Themen leiteten somit auch den vorliegenden Zuschnitt des Gegenstandsfeldes an.

Verhältnis zwischen dem Staat und den kurdischen Anderen ab den 2010er Jahren einen Kontext dar, der auch die Forschungspraktik der vorliegenden Studie rahmte.[31]

Während die Betrachtung des Nationen-Projektes und seine Veränderungen über die Zeit auf der Makroebene wichtige Hinweise auf die historischen und politischen Rahmungen zu geben vermag, soll sodann ein Korpus an empirischen Studien angeführt werden, die jene Praktiken in den Blick nehmen, durch die *In- und Exklusion zur nationalen Gemeinschaft auf der Ebene des Alltags* (re-)produziert wird. Diese Studien geben Einblick in alltägliche Grenzziehungen nationaler Zugehörigkeit insbesondere seit den 2000er Jahren und stellen die unterschiedlichen diskursiven Konstruktionen von kurdisch positionierten Personen als ‚Andere' heraus. Die Befunde dieser Studien stellen für eine Annäherung an das Forschungsfeld Nationalstaat und natio-ethno-kulturelle Andere insofern einen wichtigen Einsatz dar, da sich die diskursiv vermittelten Bilder von kurdischen Anderen in der Türkei unmittelbar in konkrete Adressierungen und Fremdpositionierungen von Individuen übersetzen. Diese diskursiven Konstruktionen von kurdischen Anderen stellen auch in den Aushandlungen meiner Interviewpartnerinnen einen zentralen Bezugspunkt dar.

Die schrittweise Annäherung an das Forschungsfeld mündet schließlich in eine Sichtung und Diskussion von qualitativ-empirischen Studien, die sich mit Konstruktionen kurdischer Identität beschäftigen. Damit gelange ich schließlich zu jener Ebene des Einzelsubjektes, auf der auch meine eigene Untersuchung angesiedelt ist. Deutlich wird anhand dieser Studien, wie subjektive Selbstverständnisse als Kurd*in von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und kollektiven Erfahrungen staatlicher Gewalt bedingt werden. Zugleich zeigen sie, dass Subjektivitäten und Identitäten als Prozesse ständiger Verhandlung hegemonialen Ordnungen unterliegen und diese auch unterwandert, verschoben und herausgefordert werden können. Diese Beiträge stellen für mein Vorhaben insofern eine wichtige Kontextualisierung dar, als dass ich mich explizit dafür interessiere, wie Subjekte in eine aktive Auseinandersetzung mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit treten. Wie ich in der Herleitung meiner theoretischen Perspektiven (Abschnitte 1.2 und 2.2) deutlich machen werde, interessieren mich in meinen Analysen auch die Möglichkeiten von Subjekten, die diskursiven Ordnungen zu unterwandern und zu verschieben. Zudem werden Themen innerhalb der Interviews z.T. explizit in den Kontext gegenhegemonialer[32] Diskurse gestellt. Insofern erachte ich die bestehende Literatur zu Konstruktionen kurdischer Identität, Identitätspolitik und subjektiven Selbstdeutungen bis hin zu jenen Alltagspraktiken, durch die die nationalstaatliche Ordnung unterwandert wird, als zentralen Kontext für die empirische Untersuchung.

---

[31] Während ich ursprünglich Feldforschung in Diyarbakır geplant und im Rahmen eines explorativen Feldaufenthaltes bereits begonnen hatte, änderte ich diese Pläne, nachdem ab Herbst 2014 z.T. gewaltsame Konflikte zwischen kurdischen Gruppen und türkischem Militär zunahmen. Meine Feldforschung in Istanbul begann dann wenige Monate nach dem Putschversuch am 15. Juli 2016, d. h. zu einer Zeit, in der die Regierung mit zahllosen Entlassungen, Amtsenthebungen, Anklagen und Festnahmen auf den Putschversuch reagierte. In Abschnitt 3.1 gehe ich genauer darauf ein, inwiefern diese politischen und gesellschaftlichen Umstände Auswirkungen auf meine Untersuchung hatten und haben.

[32] Mit dem Begriff ‚gegenhegemonial' bezeichne ich im Anschluss an radikal-diskurstheoretische Ansätze Praxen und Diskurse, die mit dem brechen „[w]as in einem bestimmten Moment als die „natürliche Ordnung" akzeptiert wird" (Mouffe 2010: 39). Da sie versuchen, die hegemoniale Ordnung „zu desartikulieren, um eine andere Form der Hegemonie einzusetzen" (ebd.), versteht Chantal Mouffe gegenhegemoniale Praxen als kritische Intervention. Für meinen theoretischen Anschluss an Überlegungen der radikalen Diskurstheorie s. Abschnitt 1.2.3.

Historische Perspektiven auf das türkische Nationen-Projekt: Wer gehört dazu?

Für die Analyse des Verhältnisses zwischen dem Nationalstaat und natio-ethno-kulturell marginalisierten Positionen in der Türkei ist einer der häufigsten sozialwissenschaftlichen Zugänge, das Nationenverständnis zu untersuchen, das dem türkischen Staat zugrunde liegt. Da meine Studie Subjektkonstitution unter den Bedingungen einer nationalstaatlichen Rahmung untersucht, möchte ich mit Bezug auf diese Literatur im Folgenden diskutieren, wie Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft in der Türkei genauer gefasst werden kann und wen sie auf welche Weise ein- und ausschließt. Damit wird notwendigerweise zugleich in den historischen Kontext der Gründung der Republik Türkei im Jahr 1923 eingeführt. Ein umfassender Korpus an vorliegender Literatur stellt zudem heraus, wie wichtig es für ein Verständnis türkischer Nationalismen[33] ist, die Wurzeln nationalistischer Bewegungen im Osmanischen Reich zu analysieren, welche für das Nationenverständnis der Türkei eine prägende Rolle spielen (Gündüz 2012: 79ff.). Zugunsten einer detaillierten Betrachtung des tatsächlichen Produkts dieser historischen Entwicklung, nämlich der Definition der nationalen Gemeinschaft, wie sie einerseits in der Verfassung von 1924 festgehalten sowie in staatlichen Politiken über die folgenden Jahre etabliert wurde, werde ich mich hier nicht genauer mit diesen vorrepublikanischen Entwicklungslinien auseinandersetzen, sondern mit meiner Diskussion zeitlich bei der Gründung des Nationalstaates einsetzen.

Der Nationenbildungsprozess im Zuge der Staatsgründung 1923 ist sicherlich einer der am meisten beforschten Gegenstände der türkischen Geschichte. Auch für die Kontextualisierung der vorliegenden Studie stellt er insofern einen relevanten Kontext dar, da mit der Etablierung des Nationalstaates definiert werden musste, wer als Mitglied der nationalstaatlichen Gemeinschaft verstanden werden kann und was die Bedingungen dieser Mitgliedschaft waren. Diese Definition muss als Ausgangspunkt und Rahmung des Verhältnisses zwischen türkischem Staat und kurdischen Anderen verstanden werden, welches sich schlussendlich (bis heute) auch in Zugehörigkeitsverständnissen Einzelner niederschlägt.

Als eine der bedeutendsten Veränderungen mit dem Übergang von der osmanischen Gesellschaft, welche vorrangig in religiös definierten *millets*[34] organisiert war, zur türkischen nationalen Gemeinschaft, kann das Verhältnis zwischen Subjekten und Staat verstanden werden, welches in erster Linie durch das Medium der Staatsbürger*innenschaft neu organisiert wurde. Die Vision der kemalistischen Eliten um Mustafa Kemal war es, einen modernen Nationalstaat nach westlichem Vorbild zu schaffen, mit einem sich als ‚Türk*innen' verstehenden Staatsvolk. Um diese Identifizierung mit der Nationalgemeinschaft zu erreichen, sind

[33] Nationalismusforscher*innen wie Tanıl Bora oder Umut Özkırımlı weisen darauf hin, dass es wenig Sinn macht, von einem einzigen homogenen Nationalismus in der Türkei zu sprechen. Vielmehr gebe es unterschiedliche nationalistische Strömungen und Diskurse, die sich z.T. historisch überlagern. Özkırımlı schlägt daher vor, „that we should think of nationalism in the plural or as a site where different constructions of the nation contest and negotiate with each other" (Özkırımlı 2011: 86). Bora nimmt eine Typologisierung von nationalistischen Diskursen in der Türkei vor und unterscheidet fünf Hauptdiskurse: den offiziellen kemalistischen Nationalismus (oder Atatürk-Nationalismus), den eher linken kemalistischen Nationalismus (*Kemalist ulusçuluk*), den liberalen Neo-Nationalismus, den panturkistischen radikalen Nationalismus der rechten Partei MHP (*ülkücülük*) sowie ab den 1980er Jahren ein islamischer Nationalismus (Bora 2011). Aufgrund dieser Vieldeutigkeit des Konstruktes ‚türkischer Nationalismus' spreche ich in Bezug auf die Türkei an vielen Stellen von Nationalismen im Plural.

[34] *Millet* bedeutet übersetzt *Nation*. Diese lokalen, religiös definierten Gemeinschaften zeichneten sich laut Zürcher durch „a certain measure of autonomy vis-à-vis the local representatives of the government" aus (Zürcher 1998: 13).

die ersten Jahre und Jahrzehnte der Republik durch „starke Interventionen des Staats zwecks Säkularisierung und Zentralisation“ (Gündüz 2012: 91) geprägt. Ziel dieser Interventionen war die Etablierung einer vorgestellten Gemeinschaft (Anderson 1996), für die es von zentraler Bedeutung war, die Loyalitäten und Solidaritäten, die die Bevölkerung der neuen Republik mit anderen religiösen oder ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontexten verband, „in Loyalität zum Staat zu überführen“ (Gündüz 2012: 91). Dies stellte insofern eine Herausforderung dar, als dass es sich im Osmanischen Reich um eine Gesellschaft handelte, die viele Gruppierungen mit unterschiedlichen religiösen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverständnissen[35] umfasste, welche in der 1924 verabschiedeten türkischen Verfassung auf unterschiedliche Weise in ein Verhältnis zum Staat gesetzt wurden.

Die Republik Türkei, so heißt es in dieser Verfassung, versteht sich als

„[ein] Nationalstaat. Sie ist kein multinationaler Staat. Der Staat kennt kein anderes Volk als die Türken. Es gibt andere Völker, die von verschiedenen Rassen herkommen und innerhalb des Landes die gleichen Rechte haben sollen. Jedoch ist es nicht möglich diesen Völkern Rechte gemäß ihrem rassischen [ethnischen] Status zu geben.“ (zit. nach Yeğen 2008: 236)

In diesem Sinne legt die Verfassung fest, dass alle in der Republik lebenden Menschen als Türk*innen verstanden werden. Die Staatsbürger*innenschaft also definiert sie als solche. Während auch als (‚ethnisch‘) nicht-türkisch klassifizierte muslimische Personen wie Angehörige von kurdischen, tscherkessischen und lasischen Gruppen mit Verleihung der Staatsbürger*innenschaft zu Türk*innen wurden, erhielten Angehörige nicht-muslimischer Gruppen wie Armenier*innen, Griech*innen und jüdische Personen den Status als Angehörige anerkannter ‚Minderheiten‘ (Kurban 2004).

Um den türkischen offiziellen Nationalismus (Bora 2011), der dieser Verfassung zugrunde liegt, zu verstehen, wird in einem Großteil der türkeibezogenen nationalismustheoretischen Literatur auf die bereits oben eingeführte Unterscheidung zwischen einem ethnischen und einem politischen Nationenmodell zurückgegriffen. Bei einer Einordnung sei es laut Eran Gündüz zunächst wichtig zu berücksichtigen, „dass der türkische Nationalstaat, als ein sich relativ spät konstituierender Staat, sich von bereits existierenden Staatskonzepten und Gesellschaftsmodellen hat beeinflussen lassen“ (Gündüz 2012: 109). Ein zentraler Einfluss ist dabei das französische Vorbild, das den Staat auf einer politisch gefassten Nation gründet. Diese Prägung wird besonders deutlich in der staatsbürgerlichen Definition, die die Verfassung von 1924 vorlegt: Demnach ist Türk*in, wer Staatsbürger*in der Türkei ist. Mitgliedschaft zur nationalstaatlichen Gemeinschaft wird hier also über eine politisch inklusive Definition festgelegt. Dabei ist es ein zentrales Merkmal des Falls Türkei, dass staatsbürgerliche und soziale Rechte ‚von oben‘ gegeben wurden, und die Erlangung dieser Rechte nicht, wie im Fall anderer Nationalstaaten (z.B. Frankreich), das Produkt von Forderungen und Kämpfen der Bevölkerung war (Kadıoğlu 2005: 108).

Ausgenommen von dieser politisch-‚inklusiven‘ Definition sind die oben bereits angesprochenen offiziell als Minderheiten anerkannten Gruppen. Demnach wurde als armenisch, jüdisch und griechisch klassifizierten Personen im Vertrag von Lausanne 1923 freie Religionsausübung, Bewegungsfreiheit, das Recht, ihre eigenen Sprachen zu sprechen und eigene religiöse Bildungseinrichtungen zu gründen, zugesprochen (Soyank-Şentürk 2005: 128). Der

[35] Zürcher spricht davon, dass im asiatischen Teil des Osmanischen Reiches ab Ende des 18. Jahrhunderts „the large majority of the population was Muslim (mainly Turks, Arabs and Kurds), with significant Christian and Jewish minorities“ (Zürcher 1998: 12).

Minderheitenstatus, der diesen Gruppen gewährt wurde, wird in der Literatur überwiegend kritisch betrachtet. Dilek Kurban nennt ihn einen „unspoken pact with the state: a trade-off between minority rights and full citizenship" (Kurban 2004: 342). Die staatliche Politik gegenüber diesen nicht-muslimischen Gruppen muss dabei im Kontext der vorrepublikanischen Bestrebungen gelesen werden, eine homogen-muslimische Gesellschaft aufzubauen. Die ‚ethnische Säuberung' bzw. der Genozid[36] an der armenischen Bevölkerung 1915 sowie der Bevölkerungsaustausch zwischen Griechenland und der Türkei 1923[37] sind als Ausdrücke dieser Bestrebungen zu verstehen. Und auch in der türkischen Republik sind sie – trotz formal gewährtem Minderheitenstatus – zahlreichen politischen und sozialen Diskriminierungen unterworfen[38], was Kurban zu dem Schluss führt, dass „[they] are by and large perceived by both state and society as lesser citizens whose loyalty to the nation is untrustworthy" (ebd.). Während damit einige nicht-muslimische Gruppen den ambivalenten Status als ‚anerkannte Minderheiten' erhielten, wurden in der staatlich unterstützten sunnitischen Auslegung des Islam hingegen nicht-sunnitische Glaubensgruppen, z.B. die alevitische Denomination nicht berücksichtigt und unter der Bezeichnung ‚Muslim*innen' zusammengefasst und unter die Kontrolle des 1924 gegründete *Amt für Religiöse Angelegenheiten* (*Diyanet İşleri Başkanlığı*) gestellt (Kurban 2007: 21). Konstitutiv ist für die Hervorbringung einer ‚türkisch-nationalen Identität' damit auch das Spannungsfeld zwischen dem in der Verfassung festgehaltenen Laizismus und einer Verstaatlichung von Religion im Sinne einer sunnitisch-hanafitischen Interpretation des Islams. Während die kemalistischen Eliten „Pluralismus im religiösen Leben als erste[n] Schritt zu religiösem und ethnischem Separatismus" (Künnecke 2010: 111) auffassten, erkannten sie andererseits die „einende Kraft des Islam als Basis der nationalen Einheit" (ebd.). In diesem Sinne fungiert der Islam weniger als Marker religiösen Glaubens, sondern vielmehr als kultureller Marker: „[W]hen secularism pushed the faith dimension of religion to the margins of society, *nominal Islam* remained central to Turkish society and its culture and identity" (Çağaptay 2006: 15, Herv. MH). Soner Çağaptay spricht in diesem Sinne von „nominal Islam as a marker of Turkishness" (ebd.). Die Ordnung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in der neugegründeten Türkei buchstabiert sich damit auch in kulturell-religiöser Dimension durch den sunnitischen Islam aus.

---

[36] Zum Zusammenhang des Genozids an der armenischen Bevölkerung und dem türkischen Nationenbildungsprojekt siehe Akçam (2004). Offiziell wird der Genozid von der türkischen Regierung noch immer nicht anerkannt.

[37] Im Rahmen eines bilateralen Vertrages von Januar 1923 mussten ca. 1,5 Millionen griechisch-orthodoxe Personen die Türkei verlassen, während eine halbe Millionen muslimischer Türk*innen aus Griechenland in die Türkei zwangsumgesiedelt wurden. Laut Christian J. Henrich diente dieser gewaltvolle Bevölkerungsaustausch „der ethnischen und religiösen Homogenisierung und Stabilisierung der griechischen und türkischen Gesellschaft" (Henrich 2013: 401).

[38] Die im Lausanner Vertrag als ‚Minderheiten' anerkannten Gruppen, so macht Kurban deutlich, werden nicht durch diesen Status geschützt, sondern vielmehr zu identifizierbaren Zielen für diskriminierende Praktiken gemacht (Kurban 2004: 353). Zu einer Verletzung der ihnen zugestandenen Minderheitenrechte gehören u.a. die Einmischung des Staates in Religionspraktiken, fehlende finanzielle Förderung durch den Staat (etwa für religiöse Ausbildungen und Gebäudesanierungen), aber auch Diskriminierung von Nicht-Muslim*innen in (durch das Nationale Erziehungsministerium abgesegneten) Schulbüchern (ebd.; Künnecke 2010: 114). Kurban betont zudem, dass die Sonderbehandlung nicht-muslimischer Gruppen in der türkischen Gesellschaft als Bevorzugung wahrgenommen wurde: „[It therefore] legitimized the prejudices long present in the subconscience of society, and made them [=the non-muslim groups; MH] an easy target for social discrimination." (Kurban 2004: 348)

Ebenfalls wird in der politischen Praxis deutlich, dass der nationalen Gemeinschaft ein ethnisch fundiertes Kulturverständnis zugrunde liegt, welches – ebenso wie die religiös-kulturelle Dimension von *Turkishness* – auf Spannung steht mit der Definition von Zugehörigkeit in der Verfassung, der zufolge alle Mitglieder der auf dem Staatsgebiet lebenden (sunnitisch wie nicht-sunnitisch) muslimischen und ‚ethnisch' nicht-türkischen Gemeinschaften als Türk*innen kategorisiert werden. Mesut Yeğen bezeichnet diese Diskrepanz zwischen Programmatik und politischer Praxis des neugegründeten Staates als „gap between Turkishness as citizenship and Turkishness as such" (Yeğen 2009: 597). Die Formulierung in der Verfassung suggeriert, dass auch ‚ethnisch' nicht-türkisch positionierte Personen als Türk*innen re-klassifiziert werden können, wenn sie sich einer Assimilierung unterwerfen – ausgenommen davon waren die durch die Minderheitenregelung betroffenen Gruppen, für die dies nicht möglich war (Kurban 2004: 348). Zahlreiche Analysen haben jedoch herausgestellt, dass die rechtliche Staatsbürger*innenschaft nicht als der einzige Marker von ‚Türkischsein' gefasst wurde. Im Gegenteil bescheinigen Studien dem türkischen offiziellen Nationalismus als einer integrativen Kraft eine „ideological ambiguity" (Bora 2011: 63), die der vorgestellten nationalen Gemeinschaft sowohl eine politische als auch eine ethnische Definition zugrunde legte (Kadıoğlu 2005) und damit eben zwei unterschiedliche Verständnisse von *Turkishness* hervorbringen (Yeğen 2009).[39] Cengiz Güneş und Welat Zeydanlıoğlu formulieren treffend: „[B]ehind its civic facade, Turkish nationalism has also always had a racist and ethnicist face" (Güneş/Zeydanlıoğlu 2014: 8).

Für die Gründungszeit der Republik überwiegt laut Gündüz vor allem ein politisches Verständnis der Nation, wie nicht nur anhand der Verfassung, sondern auch an den Schriften eines zentralen Vordenkers des türkischen offiziellen Nationalismus, Ziya Gökalp, ersichtlich wurde: Gündüz zeigt, wie dieser sich in seinen Schriften von einer geteilten ethnischen Herkunft als Grundlage für gesellschaftliche Einheit abgrenze. Vielmehr beruhe diese bei Gökalp „auf Sozialisation der Individuen innerhalb der Gesellschaft, die zwar Gemeinsamkeiten haben, jedoch nicht gemeinsamer Herkunft sein müssen" (Gündüz 2012: 110). Ayşe Kadıoğlu betont zudem die starke Ausrichtung auf den französischen Nationalismus, in dem sich zugleich ein Rückgriff auf aufklärerische Werte wie individuelle Freiheit, rationaler Kosmopolitismus und Universalismus offenbare (Kadıoğlu 2005: 110). Darin, so Kadıoğlu, finde der Anspruch des türkischen Modernisierungsprojektes, einen Anschluss an Gesellschaften Westeuropas herzustellen, einen Ausdruck. Anders als Gündüz sieht sie jedoch auch schon in den theoretischen Schriften Ziya Gökalps, wie bereits an die deutsche Vorstellung einer Kulturnation angeschlossen werde. Hier zeichnet sich Kadıoğlu zufolge bereits eine konstitutive Widersprüchlichkeit im Anspruch des türkischen nationalen Projektes ab, das sie das „türkische Paradox" nennt: „[T]o transform the nation culturally while at the same time retaining its distinctiveness" (Kadıoğlu 1996: 179), d.h. eine neue Nation herzustellen, während es eine ethnisch-religiöse grundierte türkische Identität zu konservieren gelte (Kadıoğlu 2005: 110).[40]

---

[39] In ähnlicher Weise arbeitet auch Soner Çağaptay eine „institutionalized gap between Turks-by-citizenship and Turks-by-nationality" heraus (Çağaptay 2006: 15).

[40] Diese paradoxe Figur des Modernisierungsdiskurses der neugegründeten Türkei zeigt sich wohl besonders deutlich an den Anforderungen, die an die ‚neuen türkischen Frauen' gestellt wurden: So sollten sie „sowohl die Modernität als auch die Wächterinnen der Tradition verkörpern" (Kadıoğlu 2001: 39). Die kemalistische Vorstellung der idealen modernen türkischen Frau, „modern, aber züchtig, verantwortungsvoll, sparsam und zärtlich" (ebd.: 41), wird nicht nur durch den Gegenentwurf der ‚sexuell freizügigen westeuropäischen Frau'

Besonders sichtbar wurde jedoch zunächst die Hervorbringung der neuen nationalen Staatsbürger*innen durch unzählige Modernisierungspolitiken, deren Ziel es war, die Nation kulturell zu homogenisieren und zu säkularisieren. So wurde z.B. per Hutgesetz 1925 die religiös konnotierte Fez durch Hüte im westlichen Modestil ersetzt, 1926 der europäisch-westliche Kalender eingeführt und der islamische für ungültig erklärt, 1928 die Schrift reformiert und das arabische durch das lateinische Alphabet ersetzt, und die Menschen mussten durch das 1934 verabschiedete Nachnamengesetz religiöse Titel und inoffiziell genutzte Familiennamen ablegen, während sie offizielle türkische Nachnamen anzunehmen hatten.[41] Esra Özyürek schreibt treffend:

> „In the 1920s and 1930s the new Turkish government occupied itself with a series of reforms, initiating new and state-administered ways of dressing, writing, talking, and being for the new citizens of the Republic. These reforms have commonly been interpreted as measures of Westernization and secularization. […] Erasing the everyday habits and memories of the immediate past allowed the Turkish government to establish itself as the founder of a new era, although it was a direct inheritor of the six-hundred-year-old Ottoman Empire." (Özyürek 2007: 4)

In der Uneindeutigkeit zwischen einem politischen und ethnischen Nationenverständnis sowie an zahlreichen, z.T. gewaltvollen Assimilierungspolitiken, die sich explizit gegen die ‚ethnisch' nicht-türkische, muslimische Bevölkerungsteile wandten, zeigt sich jedoch auch, dass sich die kemalistischen Eliten die türkische Gesellschaft auch als kulturell-ethnisch gefasste Gemeinschaft vorstellten. So zeigt z.B. Nalan Soyank-Şentürk in ihrer Analyse der Rechtstexte der frühen Republikjahre, dass während die Verfassung von 1924 noch ein politisches und territoriales Verständnis von Mitgliedschaft zugrunde legte, dieses bereits im türkischen Staatsbügerschaftsgesetz von 1928 über Abstammung definiert wurde, indem mit der Definition als Türk*innen als „children from a Turkish mother or father" (Soyank-Şentürk 2005: 128) Mitgliedschaft nach dem *ius sanguinis*-Prinzip bestimmt wurde. Und auch Yeğen zeigt, dass türkische Staatsbürger*innenschaft keine feste Kategorie ist und immer wieder zwischen einer ethnisch und politisch gefassten Definition der Nation oszillierte (Yeğen 2009: 597).

Wie vorliegende Analysen gezeigt haben, wird die ethnische Grundierung nationaler Identität in der Türkei jedoch besonders deutlich bei einer Betrachtung des türkischen Staatsdiskurses und der Politiken der 1930er Jahre. Insbesondere der Beitrag wissenschaftlicher Theorien, welche zu dieser Zeit entwickelt werden, ist Gegenstand zahlreicher Untersuchungen geworden. Laut Çağaptay wird ab den 1930er Jahren an der Idee gearbeitet, „that the

gestaltet (ebd.), sondern konstituiert sich vor allem in Abgrenzung zur in ländlicheren Regionen lebenden „traditionellen Muslimin, die sich verschleiert" (Scheiterbauer 2014: 76). Das zur Konstruktion von Weiblichkeit diskursiv zur Verfügung stehende Binär lässt sich laut Zehra F. Arat in zwei simplifizierenden Polen zusammenfassen: „one that sees them [the women, MH] as a secluded inert mass oppressed by the harsh patriarchal rules of Islam; and the other that perceives them as liberated by and living within Mustafa Kemal Atatürk's secular state" (Arat 1998: 4). Die Befreiung und Emanzipation von Frauen aus den ‚Fängen der Religion' und zivilisatorischen Rückständigkeit ist ein Narrativ, das besonders erfolgreich dafür rekrutiert wird und wurde, den Fortschritt der modernen Türkei anzuzeigen. Das Bild der modernen türkischen Frau ist somit Prüfstein für den gesellschaftlichen Wandel und „Symbolfigur des kemalistischen Zivilisationsprojektes" (Scheiterbauer 2014: 76).

[41] Laut Özyürek hatte das Nachnamengesetz zur Folge, dass Familiengeschichten nicht mehr generationenweit in die Vergangenheit verfolgt werden konnten: „The law of last names divided larger families into smaller groups and made it difficult for younger generations to follow their genealogies through official documents." (Özyürek 2007: 6)

Turks were a glorious nation“ (Çağaptay 2004: 86), sodass die Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Abstammungsgemeinschaft zum primären Marker von *Turkishness* wird (ebd.: 87). Diese Konzeptionen türkischer Identität erhalten ihre Legitimierung aus einer Reihe an zu dieser Zeit entwickelten Theorien, von denen die *Türkische Geschichtsthese* (*Türk Tarih Tezi*) und die *Sonnensprachentheorie* (*Güneş Dil Teorisi*) als besonders einflussreich für die Ethnisierung der türkisch-nationalen Identität verstanden werden (Çağaptay 2004; Ergin 2008; Şengül 2018: 33f.). Während die *Türkische Geschichtsthese*, die beim ersten Türkischen Geschichtskongress 1932 vorgestellt wurde, behauptet, „that Turks were a great and ancient race“ (Çağaptay 2004: 88), sollte die *Sonnensprachentheorie* erklären, dass die türkische Sprache die Grundsprache der indo-europäischen Sprachenfamilien darstelle (ebd.). Sprache kann bereits seit Beginn der Republik als zentrale Codierung für nationale Zugehörigkeit verstanden werden, sodass die Idee, dass eine sprachliche Einheit die Einheit der Nation absichere, sprachliche Assimilation legitimieren konnte (Coşkun et al. 2011: 27). Die *Sonnensprachentheorie* steht stellvertretend für eine Reihe von Sprachenpolitiken des türkischen Staates in den 1930er Jahren, die durch Kampagnen wie *Bürger*in, sprich Türkisch* (*Vatandaş Türkçe Konuş*, ab 1927) Sprache als Marker türkischer Identität etablierten sollte (Çağaptay 2004: 91).[42] Entsprechend wurde das Sprechen anderer Sprachen in der Öffentlichkeit sanktioniert (ebd.: 95). Mit dieser Art der Wissensproduktion ließen sich dann auch Personen und Gruppen mit ‚ethnisch‘ nicht-türkischen Selbstverständnissen als Teil der nationalen Gemeinschaft inkludieren: „Kurds were Turks who had forgotten their ‘Turkishness’. This ‘scientific fact’ became part of the Turkish state’s official discourse on the Kurds, and through forced Turkification” (Zeydanlıoğlu 2008: 164). Uneinig sind sich Forschende jedoch hinsichtlich der Konzeptionen türkischer Identität, die diesen Politiken und der (geschichts-) wissenschaftlichen Wissensproduktion zugrunde liegt. Während Çağaptay zufolge hier in erster Linie auf die Kategorien Kultur und Sprache und nicht auf biologische Abstammung referiert werde (ebd.: 97), weisen Autor*innen wie Murat Ergin (2008; 2017) und Ayça Alemdaroğlu (2005) auf die explizit biologistischen Konzeptionen hin, mit denen der türkische Staatsdiskurs zu dieser Zeit die nationale Gemeinschaft im Rückgriff auf Rassekonstruktionen hervorgebracht habe.

Festhalten lässt sich also in Bezug auf die Frage nach programmatischer Mitgliedschaft zum türkischen Staat,

> „dass Türkischsein auf der einen Seite als ethnisch Zugehörigkeitskategorie verstanden wurde, die nur den ethnisch ‚reinen‘ Türken vorbehalten war, auf der anderen Seite als staatsbürgerliche Kategorie nicht-ethnisch und somit inklusiv gegenüber anderen Volksgruppen ist“ (Gündüz 2012: 110).

Wie die oben angeführten Studien jedoch deutlich gemacht haben, zeichnen sich zwischen der in der Verfassung aufgestellten Definition und später verabschiedeten staatlichen Bestimmungen sowie der politischen Praxis deutliche Diskrepanzen ab. Angesichts dieser Diffusität des Konzeptes von nationaler Zugehörigkeit erscheint es nicht verwunderlich, dass auch Subjekte und Gruppen, deren Zugehörigkeitsstatus zwar einer politischen Definition von Staatsbürger*innenschaft folgend gegeben, einer ethnischen und/oder kulturell-religiösen

[42] Zum im Imperativ gehaltenen Kampagnennamen *Vatandaş Türkçe Konuş* schreibt İnci Dirim: „Diese befehlsartige Aufforderung, die eine Zeit lang von der staatlichen Post auf Briefumschläge aufgedruckt wurde, kann ins Deutsche übersetzt werden mit „Staatsbürger, sprich Türkisch!“ – die Anrede der Bürger im Singular verdeutlicht die Wahrnehmung und Suggestion einer organischen Einheit von Nation, Staat und Sprache – die Menschen sind in dieser Semantik keine Individuen, sondern bilden eine (monolithisch-monolingual) homogene Einheit.“ (Dirim 2010: 94)

Definition zufolge hingegen nicht gegeben war, innerhalb des staatlichen Diskurses unterschiedlich konstruiert wurden. Diesen verschiedenen Konstruktionsweisen der kurdischen Anderen im nationalstaatlichen Diskurs der Türkei möchte ich mich nun genauer zuwenden.

Mehrfach wurde bereits erwähnt, dass die Definition der nationalen Gemeinschaft aufs Engste verbunden ist mit der Frage, wer (nicht) als Mitglied der Nation eingeordnet wird. Die oben dargestellte Ambiguität zwischen einer politischen und ethnischen Definition führt dementsprechend dazu, dass Angehörige von natio-ethno-kulturell ‚anderen' Gruppen Opfer einerseits assimilatorischer Bestrebungen sowie andererseits diskriminierender Praktiken im Nationalstaat Türkei wurden. Das changierende Verhältnis und die Herangehensweise des türkischen Staates gegenüber kurdisch positionierten Personen bezeichnet Özgür Sevgi Göral dementsprechend als „a sum of contradictory and inconsistent elements for assimilation and externalization of the Kurds" (Göral 2016: 116). Mesut Yeğen hat eine Reihe diskursanalytischer Untersuchungen vorgelegt, die das öffentliche Bild und den Staatsbüger*innenschaftsstatus von kurdischen Anderen in der Türkei analysieren (Yeğen 1996; 1999; 2009). Seine Befunde, die ich im Folgenden darstellen und mit den Ergebnissen anderer Studien ergänzen werde, eröffnen ein Verständnis der diskursiven Konstruktionen der kurdischen Anderen im türkischen Staatsdiskurs der ersten Jahrzehnte nach der Republikgründung, und helfen meines Erachtens dabei, Konstruktionen von kurdischen Anderen in den politischen und medialen Diskursen der gegenwärtigen Türkei sowie ihre Übersetzung in gegenwärtige Alltagskonstruktionen einzuordnen.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass der türkische Staat Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft uneinheitlich behandelte, argumentiert Yeğen, dass die Ambiguität, die den Status von kurdischen Anderen „*vis à vis* Turkishness" (Yeğen 2009: 597, Herv. i. O.) ausmacht, daher rühre, dass der türkische Staat kein stabiles Bild ‚der Kurd*innen' aufrechterhalten habe (ebd.). Vielmehr erkennt er zwei unterschiedliche Arten und Weisen, wie kurdische Andere vom türkischen Staat konstruiert wurden: als prospektive Türk*innen, die als „potential members of the ethno-cultural community" (ebd.) angesehen und als solche ‚eingeladen' wurden, der nationalen Gemeinschaft über beizutreten, sofern sie sich sprachlich und kulturell einfügten (ebd.: 598). Zwar sei das Bild von kurdischen Anderen als prospektiven Türk*innen laut Yeğen das dominante Metabild während der republikanischen Zeit gewesen, zugleich habe sich bereits (etwa in Form unterschiedlicher Aufstände zwischen 1925 und 1938) gezeigt, dass die betreffenden Gruppen *nicht* unbedingt türkisch werden würden oder wollten. In diesen Fällen seien sie als ‚sogenannte' oder ‚Pseudo'-Staatsbürger*innen (*sözde vatandaşlar*, Yeğen 2012) konstruiert worden: „In certain cases this counter-perception has prevailed over the assimilationist one. When this happened, Kurds were considered as outside of the circle of Turkishness, and were subject to the discriminatory practices of citizenship" (ebd.). Insofern spricht Yeğen von graduellen Abstufungen im nationalen Zugehörigkeitsstatus: „*Turks* at the center, *prospective Turks* as in between and *so-called Turks* as on the margins" (Yeğen 2020: 82, Herv. i. O.).

Das Bild von kurdischen Anderen als zukünftige Türk*innen ist Yeğens Untersuchungen zufolge jedoch nicht direkt nach der Republikgründung installiert worden. Wie er anhand einer Analyse staatlicher Dokumente und Reden staatlicher Vertreter*innen zeigt, wurden kurdische Andere um die Zeit der Republikgründung als partikulare Gemeinschaft mit Rechten anerkannt, denen die kemalistische Elite in einer Vorversion der 1924er Verfassung aus

dem Jahr 1921 sogar ein Autonomieversprechen[43] machte. Dieses wurde in der Version von 1924 jedoch herausgestrichen. Wie Ceren Şengül argumentiert, funktionierte die zeitweise Anerkennung der kurdisch positionierten Bevölkerung als distinkter Gruppe über einen diskursiven Rekurs auf den „Islam as a common bond" (Şengül 2018: 36), über welchen sich als kurdisch verstehende Gruppen als ‚muslimische Brüder der Türken' konstruiert wurden (ebd.: 29).[44] Mit der Säkularisierung, die ein Grundpfeiler türkisch-nationalstaatlicher Politiken darstellt, sollten die Verbindungen zur vor-republikanischen osmanischen Gesellschaft unterbrochen und der Modernisierungsgedanke der kemalistischen Elite umgesetzt werden (ebd.). Şengül argumentiert somit, dass die von Yeğen definierte Lücke zwischen „Turkishness as citizenship" und „Turkishness as such" (Yeğen 2009: 597) unter anderem mit Säkularisierungsbestrebungen überbrückt wurde (Şengül 2018: 30).

Der Umstand, dass es laut Verfassung nur noch türkische Staatsbürger*innen und keine nicht-türkischen Gruppen mehr gab, hatte laut Yeğen Auswirkungen darauf, wie Aktivitäten der kurdischen Anderen türkischer Staatsbürger*innenschaft fortan im staatlichen Diskurs gerahmt wurden:

> „The Kurdish question became, in the eyes of the Republic, no longer an ethno-political question but a question of reactionary politics, tribal resistance, and regional backwardness. The resisters were not Kurds with an ethno-political cause, but simply (Kurdish) *tribes, bandits, sheiks* – all the evil of Turkey's pre-modern past." (Yeğen 2009: 599, Herv. i. O.)[45]

In diesem Sinne trugen die Rahmungen, unter denen Aufstände von Gruppierungen mit kurdischem Selbstverständnis gegen den türkischen Nationalstaat in den hegemonialen Staatsdiskurs eingingen, dazu bei, dass Homogenisierungspolitiken umso schärfer umgesetzt wurden (Tokluoğlu 1995: 230f.). Zu diesen Homogenisierungspolitiken gehört das Umsiedlungsgesetz von 1934, welches es der Regierung ermöglichte, die demographische Zusammensetzung des Landes nach ihren eigenen Motiven zu gestalten: „The concern of the government was manifest: dispersing and assimilating Kurds among Turks" (Yeğen 1999: 562). Andere Türkifizierungsmaßnahmen, die angesichts der Konstruktion von kurdisch positionierten Personen als ‚Kriminelle' und ‚Unzivilisierte' diskursiv legitimiert wurden, umfassten u.a. das Verbot, Kurdisch im öffentlichen Raum zu sprechen, staatlich finanzierte Bildung in den kurdischen Provinzen, Türkischunterricht insbesondere für Frauen, der Ausbau von Transportmitteln und Polizeistationen, und verpflichtender Militärdienst kurdisch positionierter

---

[43] Diese Verfassung von 1921, die auf dem – nie in Kraft getretenen – Vertrag von Sèvres beruhte, beinhaltete eine ‚Kurdistan Policy', die den Kurden lokale Autonomie gewährt hätte (Yeğen 2009: 598f.).

[44] Die Versuche, Religion als das einende Prinzip zwischen sich als türkisch und sich als kurdisch verstehenden Gruppen starkzumachen, müssen im historischen Kontext betrachtet werden: In den Befreiungskämpfen zwischen 1919 und 1923 hatten türkisch und kurdisch Positionierte Seite an Seite um die staatliche Unabhängigkeit gekämpft. Diese Idee der vereinenden Religion wurde zunehmend brüchig, denn „[d]ie kemalistische Türkische Republik war freilich nicht die Art von Staatswesen, für die die Mehrheit unter den kurdischen Führern gekämpft hatte" (Steinbach 2012: 33). Yeğen macht in diesem Kontext auf die bedeutende politische Rolle des Kalifates aufmerksam, welches als ein „symbol of the fact that, whatever their ethnic origins, Muslims were all ‚brothers'" (Yeğen 1999: 559) verstanden werden kann. Die Abschaffung des Kalifates 1926 bedeutet dementsprechend auch eine Absage an diese ‚Brüderschaft'.

[45] An anderer Stelle (Yeğen 1999) bringt Yeğen diese unterschiedlichen diskursiven Konstruktionen der kurdischen Anderen mit den verschiedenen Phasen der Machtkonsolidierung des Staates zusammen. Dementsprechend korrespondiere der Diskurs um kurdisch positionierte Menschen als Bandit*innen insbesondere mit der Konsolidierung politischer und militärischer Macht, während der die Konsolidierung wirtschaftlicher Macht mit dem Diskursstrang der regionalen Rückständigkeit arbeitete. In beiden Fällen jedoch haben diese Diskurse den Effekt, ethno-politische Aspekte der ‚kurdischen Frage' zu invisibilisieren.

Männer in türkischsprachigen Landesteilen, später auch die Türkifizierung von Nachnamen und Dorfnamen (1934) sowie der Aufbau von Internaten (Yeğen 2009: 601ff.). Diese unterschiedlichen Praktiken der Homogenisierung und Assimilierung rufen dabei immer wieder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als relevante Dimension der Zugehörigkeit zum Staat auf.

Die zentrale Erkenntnis von Yeğens Analysen ist nun, dass durch die oben dargestellten Konstruktionen und sich daraus ableitenden Dichotomisierungen (vormodern – modern, zivilisiert – nicht-zivilisiert, Legalität – Illegalität) die ‚kurdische Frage' nie als ‚*kurdische* Frage' behandelt wurde und somit ihrer *Kurdishness* entledigt wurde: „Whenever the Turkish state spoke of the Kurdish question, it did so without pronouncing the name of 'Kurds'" (Yeğen 1999: 560). Diese Verunsichtbarung führte zu einer diskursiven Nicht-Anerkennbarkeit kurdischer Positionen und machte es entsprechend auch unmöglich, dass politische Forderungen mit Bezug auf kurdische Positionen artikuliert werden konnten.

Yeğens Analysen zur Konstruktion von kurdisch Positionierten als nationalen Anderen im türkischen Staatsdiskurs können meines Erachtens gewinnbringend ergänzt werden durch Analysen, die eine dezidiert postkoloniale Lesart des türkischen Nationenbildungsprojektes vorlegen. Mit einer solchen Perspektivierung analysieren etwa Welat Zeydanlıoğlu (2008) und İpek Demir (2014) die Verbindung zwischen dem kemalistischen Diskurs und dem Diskurs des Orientalismus (Said 2009) und führen dies auf die machtvolle Produktion ‚der Anderen' eng, die sich über rassistische Differenzierungen verwirklichte. Diese Analysen sind deswegen besonders bemerkenswert, da wenige türkeibezogene Arbeiten zum Nationalstaat und marginalisierten Gruppen aus postkolonialer Perspektive vorliegen: Annika Törne (2019), die in ihrer Untersuchung zu *Narrativen über Verfolgung und Gewalt* am Beispiel der Region Dersim einen postkolonialen Ansatz wählt, geht etwa davon aus, dass im Falle der Türkei insofern nicht von einer postkolonialen Situation gesprochen werden könne, „da keine postkoloniale Emanzipation über eine Aneignung von Begriffen, die in hegemonialer Manier geprägt wurden und deren bewusste Umdeutung und positive Konnotation erkennbar ist" (Törne 2019: 22). Sie identifiziert jedoch eine subalterne Situation im türkisch-nationalen Kontext insofern, als dass eine Unterdrückung lokalen Wissens stattgefunden habe bzw. stattfinde (ebd.). Für Zeydanlıoğlu hingegen bedeutet eine Lesart aus postkolonialer Perspektive, Dynamiken der Veranderung in der Geschichte des türkischen Nationalstaates sichtbar zu machen. Er spricht von einem internen Orientalismus als Teil des türkischen Nationenbildungsprozesses, im Rahmen dessen „the 'native' emerges as an Other that becomes the target of 'corrective' and 'scientific' projects of modernity and progress" (Zeydanlıoğlu 2008: 158). Diesen Prozess stellt er insofern als doppelt in der Dichotomie West-Ost verortet dar, als dass die kemalistischen Eliten sich selbst aus einem orientalisierten Verhältnis zu lösen versuchten. Mit Rückgriff auf Meltem Ahıskas Konzept der *Occidentalist fantasy* (Ahıska 2010) macht Zeydanlıoğlu deutlich, dass der Modernisierungsdiskurs nicht als eine Übertragung westlicher Begriffe auf den türkischen Kontext verstanden werden kann, vielmehr handele es sich um eine „performance for the imagined Western audience" (Ahıska 2003: 367). Um diesem Publikum die moderne Fortschrittlichkeit der Republik zu demonstrieren, galt es dementsprechend, der osmanischen Vergangenheit mit ihrer ‚Rückständigkeit' und ‚Religiosität' eine Absage zu erteilen (Zeydanlıoğlu 2008: 160). In diesem Sinne nahmen die kemalistischen Eliten laut Zeydanlıoğlu die „white Turkish man's burden" auf sich, „in order to carry out a civilizing mission on a supposedly backward and traditional Anatolian society enslaved by the retrograde influence of Islam" (ebd.: 158; s. auch Yeğen 1999: 563). Ihre

Reformen und die besonders auf die ländlichen, mehrheitlich von sich als kurdisch identifizierenden Personen besiedelten Landesteile gerichteten Politiken sind daher Ausdruck einer paternalistischen ‚Verantwortung', den ‚Massen' ‚Modernität' zu bringen.[46] Anschließend an Yeğens oben rezipierte Analysen kommt auch Zeydanlıoğlu zu dem Ergebnis, dass in den Augen der kemalistischen Eliten die osmanische Vergangenheit und die ethno-religiöse Pluralität dem Ideal der ‚modernen Nation' im Wege standen und dementsprechend diskursiv delegitimiert wurden: „These were constructed as anachronisms of the old Ottoman order and what made Turkey 'different' from the West. The ethnic, religious and linguistic diversity of the society were constructed as a source of instability and a barrier to progress" (ebd.: 160).

Zu ähnlichen Schlüssen wie Zeydanlıoğlu, kommt auch Demir in ihrer Auseinandersetzung mit In- und Exklusionsprozessen in den nationalstaatlichen Diskurs entlang eines orientalistischen Narrativs. Sie argumentiert,

> „that the *exclusion* of Kurdishness was made possible through the *inclusion* of a particular Orientalist narrative (Said 1995) created around the easternness of Kurds, through the attribution of inherent characteristics to those from the east, and the 'conversion' and (mis)translation of their ethno-political demands into claims about backwardness and anti-modernity" (Demir 2014: 387, Herv. i. O.).

In Abgrenzung zu einem essentialisierten Östlich-Sein (*easternness*) konnte dann das moderne, säkulare und westliche Türkisch-Sein konstruiert werden. Demir fasst diese beiden Konstruktionen damit als komplementär auf und beschreibt die daraus ermöglichte Hervorbringung der türkisch-nationalen Identität mit ihren Eigenschaften „dominant, dignified and noble" als „*efendi* (master) identity" (ebd.: 387, Herv. i. O.). Mit ihren an postkoloniale Perspektiven anschließenden Lesarten leisten sowohl Zeydanlıoğlu als auch Demir wichtige Beiträge zur Diskussion der diskursiven Hervorbringung kurdischer Anderer entlang orientalistischer Logiken. Sie werfen Fragen auf, die für die Bearbeitung des vorliegenden Erkenntnisinteresses von wichtiger Bedeutung sind, so etwa, als wer kurdische Andere innerhalb des nationalen Diskurses (nicht) hervorgebracht werden (können). Diese diskursiven Konstruktionen, die bis in die Gegenwart ermöglichend wie restringierend auf Subjektpositionen wirken, spielen – wie ich weiter unten vertiefend behandeln werde – damit auch eine zentrale Rolle für Ansprachen, die konkrete kurdisch positionierte oder sich kurdisch positionierende Subjekte in ihren Alltagswelten erhalten.

In diesem Abschnitt habe ich mich dem Forschungsfeld *türkischer Staat und kurdische Andere* über historische Untersuchungen angenähert, die sich mit der Diskussion um (die Grenzen von) Staatsbürger*innenschaft zum türkischen Nationalstaat auseinandergesetzt haben. Deutlich war an diesen Analysen die Uneindeutigkeit und Diffusität geworden, mit denen sich der nationale Diskurs in der Türkei auf Kategorien wie ‚Ethnizität' und ‚Rasse', aber auch ‚Kultur' und ‚Religion' bezieht. Diese komplexen Ambivalenzen führten hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen zu teils gleichzeitigen Ein- und Ausschlüssen, indem z.B.

[46] Anschlüsse ein solches missionarisches Selbstverständnis gegenüber der ländlich lebenden Bevölkerung (besonders in den kurdischen Provinzen) lassen sich auch in gegenwärtigen Bildungsdiskursen wiederfinden, so etwa in dem populären Ausspruch ‚Eğitim şart', ‚Bildung ist ein Muss', das Bildung als Lösung für jegliche sozialen Probleme in der Türkei suggeriert und zur (vermeintlichen) Voraussetzung dafür macht, kurdische Positionen als gleichberechtigt in das mehrheitsgesellschaftliche ‚Wir' aufzunehmen: „Only after theiy receive education from the 'enlightened', can Kurds overcome theor problems and become an equal part of society." (Saraçoğlu 2011: 144)

Personen hinsichtlich einer ‚ethnischen' Zugehörigkeit vom nationalen Wir exkludiert, hinsichtlich der religiös-kulturellen Dimension nationaler Identität jedoch inkludiert werden. Diese Multidimensionalität der natio-ethno-(religio-)kulturellen Codierung von Zugehörigkeit gibt den wichtigen Hinweis darauf, dass die Diskursposition ‚kurdisch' (ebenso wie ‚türkisch) einerseits nicht als monolithisch, sondern in vielerlei Hinsicht religiös-kulturell-konfessionell und sprachlich heterogen, und damit andererseits als nicht allein ‚ethnisch' codiert, sondern ebenfalls kulturell-religiös codiert zu verstehen ist.

Daneben konnte anhand von diskurstheoretischen Studien gezeigt werden, wie im türkischen Staatsdiskurs in den Jahrzehnten nach Gründung der türkischen Republik sich als kurdisch positionierende Gruppen als kriminell und rückständig hervorgebracht wurden und somit als Abgrenzungsfolie für die Inszenierung eines homogenen und modernen Nationalstaates fungierten. Nachdem ich also bisher den Fokus auf das kemalistische Nationenbildungsprojekt gelegt und skizziert habe, wie das Verhältnis zwischen Nationalstaat und den kurdischen Anderen in der einschlägigen Forschungsliteratur diskutiert wird, möchte ich im Folgenden auf die Brüche und Kontinuitäten der Idee von nationaler Zugehörigkeit unter der seit 2002 regierenden AKP (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, Gerechtigkeits- und Entwicklungspartei) eingehen. Insofern werde ich an dieser Stelle nicht konsequent die historischen Entwicklungen des Verhältnisses von türkischem Staat und den kurdischen Anderen der unterschiedlichen Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts nachvollziehen[47], sondern vielmehr jene Phase ab den 2000er Jahren umreißen, die mir für die Kontextualisierung meiner empirischen Untersuchung wichtig erscheint.

Türkisch-Nationale Identität ab 2002: Brüche und Kontinuitäten

Festzuhalten ist zunächst, dass der Leugnungsdiskurs, in dem die Existenz von kurdischen Positionen systematisch verkannt wird, sich über die verschiedenen Militärputsche (1960, 1971, 1980) fortsetzt und die Dominanz nationalistischer Politiken verfestigt (Zeydanlıoğlu 2014: 167). Er wird erst in den 1990er Jahren aufgeweicht durch den Diskurs des separatistischen Terrors (*bölücü terör*), der die gewaltvollen Auseinandersetzungen zwischen dem türkischen Militär und der seit 1984 agierenden *Arbeiter*innenpartei Kurdistans* (*Partiya Karkerên Kurdistanê*) PKK[48] in erster Linie als sicherheitspolitische Angelegenheit rahmt. Zeydanlıoğlu spricht diesbezüglich von einer problematischen Anerkennung kurdischer Positionen, die daraus resultiere, dass das offizielle Paradigma der Leugnung mit der Intensivierung der Zusammenstöße in den kurdischen Provinzen nicht mehr möglich gewesen sei (ebd.: 168). Infolge der gewaltvollen Auseinandersetzungen mussten zahllose Menschen in den 1990er Jahren ihre Dörfer verlassen: Staatlichen Angaben aus dem Jahre 1998 zufolge mussten 380.000 Personen zwangsweise in größere Städte und in westliche Landesteile migrieren, Menschenrechtsorganisationen zufolge liegt die Zahl bei drei Millionen (Ayata/Yüksekeker 2005: 14f.). Diese Unmöglichkeit, angesichts dieser Zahlen den Leugnungsdiskurs ungebrochen aufrechtzuerhalten, führte Zeydanlıoğlu zufolge zu „a deep cavitiy in the hegemony of the monolithic Kemalist notions of 'Turkishness' and the 'indivisibility' of the 'Turkish state with its nation'" (ebd.: 168f.). Die schlussendliche Aufweichung der staatlichen

[47] Siehe für einen Überblick McDowall (2004: 184ff.; 397ff.)

[48] Auf die Bezugnahmen auf eine ‚kurdische Identität' im Rahmen politischer Mobilisierung in der Geschichte des Widerstands gegen nationalstaatliche Repressionen in der Türkei gehe ich im übernächsten Abschnitt ein (vgl. auch Güneş 2012).

Politiken gegenüber politischen Forderungen der Anerkennung kurdischer Positionen in den 2000er Jahren sei damit nicht als Produkt eines Demokratisierungsprozesses zu verstehen, sondern als „damage-control reflex" (ebd.). Laut Zeydanlıoğlu führt dies dazu, dass auch Politiken der 2000er Jahre widersprüchlich und kontrapunktisch zwischen alten Politiken der Leugnung und neuen Politiken der Anerkennung oszillieren (ebd.: 169). Ebenso wird die Vertreibung und Fluchtmigration in erster Linie als Problem regionaler Entwicklung gerahmt. So stellen Bilgin Ayata und Deniz Yükseker kritisch fest „that this discourse is depoliticized since it disentangles the phenomenon of internal displacement from the Kurdish issue as a political problem and instead links it to a 'technical' agenda of development" (Ayata/Yükseker 2005: 6). Deutlich werden damit die Kontinuitäten eines Entwicklungsdiskurses über ‚den Osten' mit dem Effekt, dass politische Dimensionen der sogenannten ‚kurdischen Frage' invisibilisiert werden.

Laut den Analysen Gülistan Gürbeys besteht die Politik des türkischen Staates gegenüber den kurdischen Anderen ab den 1990er Jahren aus einer internen und externen Dimension. Intern sei die Politik auf die „Verregelung des historischen Konflikts um die politisch-kulturellen Rechte von Kurden" (Gürbey 2018: 225) sowie um den Umgang mit der PKK ausgerichtet, während ein externer Faktor die regionalpolitischen Zusammenhänge, wie z.B. die erfolgreichen Autonomiebestrebungen der Region Kurdistan im Irak, darstellen. Einig sind sich Zeydanlıoğlu und Gürbey darin, dass die AKP-Führung zwar die erste Staatsregierung sei, die, besonders in den ersten zehn Jahren ihrer Regierungszeit, Reformen anstößt und politische Lockerungen gegenüber Forderungen der Anerkennung kurdischer Positionen veranlasst, dass sich jedoch nicht von einem Bruch mit der vorhergegangenen Staatspolitik sprechen ließe (ebd.: 227; Zeydanlıoğlu 2014: 179; auch: Şengül 2018: 54ff.).

In seiner Analyse der auf die ‚kurdische Frage' bezogenen Politiken der AKP stellt Zeydanlıoğlu heraus, dass sich die AKP in erster Linie damit schmücke, sich für die Rechte und kulturellen Freiheiten von kurdisch Positionierten einzusetzen. Für einen zentralen Diskurs für diese Politiken hält er die EU-Beitrittskandidatur, für die der türkische Staat im Beitrittsprozess Auflagen zu erfüllen hatte.[49] Die zwischen 2003 und 2009 eingeführten rechtlichen Lockerungen, wie z.B. die Erlaubnis von Sprachkursen für kurdische Dialekte oder die Einführung eines kurdischsprachigen Kanals im türkischen Radio und Fernsehen sowie der Legalisierung der im türkischen Alphabet nicht vorkommenden Buchstaben q, w und x waren jedoch jeweils mit Auflagen und Einschränkungen versehen, die die tatsächliche Umsetzung dieser Lockerungen in vielen Fällen verunmöglichten und damit die staatliche Zensur aufrecht erhielten (Zeydanlıoğlu 2014: 171f.).[50] Diese vereinzelten Akte politischer Anerkennung lassen sich zugleich als staatliche Strategie lesen, von den eigentlichen Forderungen

[49] Die Türkei erlangte 1999 den Status als EU-Beitrittskandidat, die Beitrittsverhandlungen begannen 2005. Die Forderungen der EU an die Türkei im Zuge des Beitrittsprozesses beinhalteten u.a. eine Ausweitung von Medien- und Meinungsfreiheit sowie Umsetzung von Rechte für nicht-türkische und nicht-sunnitische Gruppen (vgl. Bacia 2012). 2016 wurden die Gespräche vonseiten des EU-Parlaments ‚eingefroren'.

[50] Weitere Maßnahmen, die im Zuge der ‚Politik der demokratischen Öffnung' von der Regierung umgesetzt wurden, umfassen die „Ausweitung der Nutzung der kurdischen Sprache etwa in Wahlkämpfen und in den Gefängnissen […] sowie die Wiedereinführung kurdischer Ortsnamen, die Einführung von Kurdisch als Wahlfach an Schulen und des Faches ‚Kurdologie' an Universitäten" (Gürbey 2018: 233). Allerdings macht Gürbey deutlich, dass diese Initiative schnell an Bedeutung und Glaubwürdigkeit verlor, da einerseits Folgeschritte ausblieben und andererseits die repressive Politik gegen kurdisch positionierte politische und zivilgesellschaftliche Akteur*innen fortgeführt wurde (ebd.).

kurdisch positionierter Akteur*innen nach Selbstbestimmung sowie Bildung in der Muttersprache (Şengül 2018: 57ff.) abzulenken: Diese staatliche Taktik zeigt sich laut Zeydanlıoğlu in der Betonung des ‚ethnischen Mosaiks', „thus ignoring the collective and regional demands of the Kurds" (Zeydanlıoğlu 2014: 173). Hierüber wird es der Regierung dann auch möglich, die eingeführten Maßnahmen als Großzügigkeit und Wohltätigkeit des Staates gegenüber kurdischen Positionen zu inszenieren (Christofis 2019: 254): Auch mit der Bewilligung von kulturellen Rechten wird damit eine hierarchische Beziehung fortgesetzt, in der kurdisch Positionierte einzelne Rechte vielmehr *zugestanden* bekommen, als dass sie als gleichwertige Bürger*innen gesehen würden (Demir 2014: 389). Özlem Göner führt dies weiter, indem sie die AKP-Politik der ‚demokratischen Öffnung' als neue Regierungsweise analysiert, die die kurdische Anderen als führbares Subjekt hervorbringt. Sie argumentiert, dass

> „having suffered a long history of denial of identity, repression, and violence, these limited reforms or even the naming of a previously silenced Kurdish identity, together with social and healthcare reforms, such as free healthcare and the provision of school books, initially cultivated support for the AKP among some Kurds" (Göner 2017: 176).

In diesem Sinne könne die staatliche Anerkennung der kurdischen Anderen in erster Linie als neue Form der Machtausübung sowie als Strategie gelesen werden, diese als „governable subjects" (ebd.) hervorzubringen. Wie oben angesprochen ist die von Zeydanlıoğlu als „problematisch" (Zeydanlıoğlu 2014: 168) bezeichnete Anerkennung kurdischer Positionen in der Türkei der 2000er Jahre nicht widerspruchsfrei, wie z.B. die Verbote von prokurdischen Parteien und die systematische Schwächung und Dämonisierung von kurdisch positionierten Politiker*innen zeigen (Gürbey 2018: 230; vgl. auch Bayır 2014). Darauf verweist auch das 2006 eingeführte Anti-Terrorismusgesetz, das laut Zeydanlıoğlu nicht klar definiert, was unter ‚Propaganda' und einer ‚terroristischen Organisation' zu verstehen sei, und mithilfe dessen systematisch Politiker*innen, Journalist*innen, Schriftsteller*innen und Menschenrechtsaktivist*innen angegriffen werden (Zeydanlıoğlu 2014: 176). Insbesondere seit 2014 ist es wieder zu Gewalteskalationen in den kurdischen Provinzen, zur extremen Schwächung der prokurdischen Partei HDP sowie in Folge des Putschversuchs vom 15. Juli 2016 zu zahlreichen Schließungen von kurdischsprachigen Medien und kulturellen Einrichtungen gekommen.[51]

Festzuhalten ist, dass kurdische Positionen in der Türkei auch unter der Regierung der AKP als „Bedrohung für die territoriale und nationale Einheit des Staates" (Gürbey 2018: 226) wahrgenommen werden. Gürbey führt dies darauf zurück, dass die AKP, wenn sie sich auch von kemalistischen Prinzipien scharf absetzt, ebenfalls auf nationalistischen Prämissen gründet. Während sich die Partei auf einen islamistisch-nationalistischen Diskurs bezieht (Bora 2011: 77), unterscheidet sich ihre Fokussierung auf die türkische Nation und den Schutz des Einheitsstaates nicht grundlegend von der staatlichen Ideologie des Kemalismus (ebd.: 227f.). Umut Özkırımlı spricht in diesem Sinne vom Kampf zweier Nationalismen um eine hegemoniale Stellung im Staatsdiskurs, in dem der offizielle kemalistische Nationalismus weiterwirke, aber zugleich vom islamisch konturierten Nationalismus der AKP konterkariert werde: „At times the two nationalisms reach a modus vivendi and coexist peacefully; at other times they clash" (Özkırımlı 2011: 97). In ihrer Konzeption von Nationalismus

[51] Für eine genauere Analyse der Entwicklungen der staatlichen Politik gegenüber kurdischen Positionen seit den 2010er Jahren s. Gürbey (2018).

„hat die AKP-Regierung die kemalistischen Elemente in der Staatsdoktrin durch ihre genuinen ideologischen Vorstellungen [des türkischen Nationalismus, Islam und Neo-Osmanismus, MH] ersetzt, während sie den traditionell-autoritären Staats- und Regierungskurs in ihren Grundzügen beibehalten hat“ (Gürbey 2018: 228).

Die unterschiedlichen ideologischen Grundierungen des offiziellen türkischen Nationalismus, Islam und Neo-Osmanismus erlauben dabei unterschiedliche diskursive Bezüge: So legitimiert der kemalistisch-nationalistische Diskurs „Gewaltanwendung, Repression und nationalistische Rhetorik“ (ebd.) gegen die kurdischen Anderen, während die beiden ideologischen Komponenten des Islam und Neo-Osmanismus dazu dienen, „die nationale Einheit über ‚religiöse und historische Brüderlichkeit von Türken und Kurden‘ zu generieren“ (ebd.). Diese Dynamik lässt sich etwa auch im medialen Diskurs feststellen. Eine aktuelle Analyse der Hrant Dink-Stiftung zu Hassrede (*hate speech*) gegen kurdisch positionierte Personen in Tageszeitungen in der Türkei stellt fest, dass die kurdischen Anderen entweder als akzeptabel aufgrund geteilter Religion dargestellt wurden oder aber als Bedrohung:

„While Kurdish identity is portrayed as positive and acceptable only on the basis of shared religious belief or choice of political party, Kurds who are considered unacceptable are associated with negativities by being identified as a group ‘under the influence of foreign powers’, ‘deceived’, ‘anti-perpetuity’ and ‘associated with terrorism’. With these ‘attribution strategies’ that are often used in the construction of such texts, ‘other Kurds’ are presented as an element of threat.“ (Güvengez et al. 2020: 91)

Daran wird exemplarisch deutlich, dass die oben bereits besprochene Feststellung von Mesut Yeğen, dass kurdische Positionen im Laufe der Geschichte der türkischen Republik auf zwei Weisen dargestellt wurden, nämlich entweder als prospektive Mitglieder der türkisch-nationalen Gemeinschaft, in dem sie über staatliche Maßnahmen „into the sphere of Turks“ (Yeğen 2020: 83) eingeführt werden, oder als ‚sogenannte‘ oder ‚Pseudo‘-Türk*innen, die nicht den Normen des Türkischseins entsprechen (wollen) und somit „must be thrown out to the margins of Turkishness“ (ebd.: 84), weiterhin aktuell bleibt. Zugleich wird aber deutlich, dass der nationale Diskurs unter der AKP, der mit starken Bezugnahmen auf muslimisch-islamische Identität operiert, jenseits ‚ethnischer‘ Marker über religiöse Identifizierungen Anschlüsse an eine nationale Identität eröffnet.

Die bis hierher zusammengetragenen Befunde haben gezeigt, wie das Verhältnis zwischen türkischem Nationalstaat und kurdischen Positionen sowohl laut Verfassung als auch besonders in seinen politischen Umsetzungen in den ersten Jahrzehnten nach Republiksgründung zu verstehen ist, wie aber auch nationalistische Vorstellungen den gegenwärtigen staatlichen Umgang mit politischen Forderungen der kurdischen Bewegung strukturieren und darin staatliche Grundpositionen weiterwirken. Die Verhältnisbestimmung ist damit in erster Linie auf makrostruktureller Ebene in den Blick gekommen und erscheint mir wichtig, da nur vor dem Hintergrund dieser diskursiven Folien Alltagsartikulationen von nationaler Zugehörigkeit lesbar werden. Diesen möchte ich mich im nächsten Schritt zuwenden, indem ich den relativ kleinen Korpus an Studien diskutiere, die sich mit alltäglichen Grenzziehungen zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen der nationalen Gemeinschaft im Kontext Türkei befassen.

Studien zu natio-ethno-kulturell codierten Grenzziehungen nationaler Zugehörigkeit in Alltagsinteraktionen

In der theoriegeleiteten Annäherung an den Zusammenhang von Nationalstaat und natio-ethno-kulturell codierten Anderen, die ich in Abschnitt 1.1.1 vorgenommen habe, habe ich deutlich gemacht, dass die Entstehung und Aufrechterhaltung des Nationalstaates nicht allein als Top-Down-Phänomen zu betrachten ist, sondern dass verschiedene Ansätze der Nationalismusforschung betonen, dass sich Nation und Staat immer wieder im Sinne eines *doing nation* bzw. *doing state* hervorbringen müssen. Bis hierher habe ich eine Makroperspektive auf den türkischen Staat und den Status, den er jenen Staatsbürger*innen (nicht) einräumt, die mit Bezug auf ‚Ethnizität' und Religion als nationale Andere klassifiziert wurden, nachgezeichnet. Nun möchte ich der Perspektive der interaktiven Hervorbringung von *state* und *nation* folgen und Befunde in den Blick nehmen, die alltägliche Grenzziehungen nationaler Zugehörigkeit seit den 2000er Jahren untersuchen. Dazu möchte ich mich im Folgenden insbesondere auf die Interviewstudien von Cenk Saraçoğlu (2009; 2011) und Emel Uzun (2015) beziehen sowie die von Murat Ergin vorgelegte Systematisierung von ‚Dynamiken der Rassifizierung kurdischer Identität' (Ergin 2014) vorstellen, welche ich mit Saraçoğlus und Uzuns Befunden sowie Erkenntnissen aus einer ethnographischen Studie von Nazan Üstündağ (2008) zusammenbringen werde. Die Autor*innen zeigen auf unterschiedliche Weise auf, wie mit Rückgriff auf machtvolle rassistische Deutungsangebote ab den 2000er Jahren Personen und Gruppen als kurdische Andere in Alltagsinteraktionen hervorgebracht werden. Sie untersuchen dabei allesamt den urbanen Kontext westtürkischer Großstädte, in die eine Vielzahl von kurdisch positionierten Menschen aufgrund der Auseinandersetzungen zwischen dem türkischen Militär und der PKK seit den 1990er Jahren aus den betroffenen Gebieten migriert waren.[52] Die genannten Autor*innen stellen ihre Analysen in den Kontext der oben beschriebenen diskursiven Verschiebungen in der staatlichen Wahrnehmung von als Kurd*innen positionierten oder sich so positionierenden Individuen und Gruppen seit den 1990er Jahren, die nicht länger unter dem Assimilierungsparadigma erfolgte, sondern unter dem Paradigma, dass es sich bei diesen Staatsbürger*innen hinsichtlich Sprache, Geschichte und Kultur um eine distinkte, ‚ethnisch nicht-türkische' Gruppe handele. Diese „problematische Anerkennung" (Zeydanlıoğlu 2014: 168) besteht darin, dass die Differenzlinie kurdisch-türkisch nicht nur zur Kenntnis genommen wurde, sondern dass „the newly recognized diversity is not normatively welcomed, neither by state officials nor citizens" (Ergin 2014: 323).

Diese Gleichzeitigkeit, die Existenz kurdischer Positionierungen überhaupt anzuerkennen und unter Rückgriff auf stereotypisierte Zuschreibungen Angehörige dieser Gruppe aus

[52] Der bewaffnete Konflikt zwischen dem organisierten kurdischen Widerstand und dem türkischen Militär war der Grund dafür, dass viele Menschen, und insbesondere die in den ländlichen Gebieten lebenden, ihre Dörfer und Städte in den Jahren zwischen 1984 und 1999 verließen. Gründe für die (erzwungene) Migration von ländlichen Gebieten in die regionalen Großstädte und in den westlichen Teil der Türkei wurden vom türkischen Parlament zusammengetragen und konnten durch Feldforschungen der Stiftung TESEV (Ünalan et al. 2007) bestätigt werden: Neben den eingeschränkten Möglichkeiten in den Konfliktgebieten landwirtschaftlichen Arbeiten nachzugehen, führte besonders der Druck auf Dorfbewohner*innen vonseiten des Militärs, aber auch der PKK, die jeweilige Seite zu unterstützen, dazu, dass viele Menschen die Region verließen. Zudem wurden systematisch Dörfer auf staatliche Anordnung hin evakuiert, insbesondere, wenn eine Kooperation mit der PKK vermutet wurde (ebd.: 81). Vertreibung aus den Heimatdörfern und -städten kann somit als kollektive Erfahrung von Menschen aus den kurdischen Provinzen in den 1990er Jahren festgehalten werden.

einem nationalen Wir zu exkludieren, beschreibt Cenk Saraçoğlu (2009; 2011) mit dem Konzept der *exclusive recognition*, welches auf die Zweideutigkeit von *exclusive* als ‚exklusiv' und ‚exkludierend' abhebt. Saraçoğlu expliziert damit einen Modus, in dem als Kurd*innen Klassifizierte im westtürkischen urbanen Raum von als Türk*innen Klassifizierten wahrgenommen werden. Dabei geht er explizit von einer Trennung zwischen der traditionell-nationalistischen Ideologie in der Türkei und den alltäglichen Konstruktionen aus, die er aus Interviews mit türkisch positionierten Angehörigen der Mittelschicht herausarbeitet (Saraçoğlu 2011: 5), welche vor allem die Alltagserfahrungen mit kurdisch positionierten Migrant*innen zum Referenzpunkt nehmen. Er beobachtet, „that the Kurdish question goes beyond being a problem between the state and the Kurds" (2009: 641), sondern verortet diese ‚neue' Dimension der ‚kurdischen Frage' in einem anti-kurdischen Alltagsdiskurs, mithilfe dessen mehrheitspositionierte Subjekte alltägliche Begegnungen mit kurdisch positionierten Mitbürger*innen einordnen. Deutlich muss in Bezug auf die Anlage von Saraçoğlus Studie darauf hingewiesen werden, dass der Autor ausdrücklich davon ausgeht, dass es sich bei dem Phänomen der *exclusive recognition* um einen grundsätzlichen Bruch mit der Staatsideologie handelt. Während dieser ‚von oben' vorgegeben gewesen sei, so Saraçoğlu, handele es sich bei *exclusive recognition* um ein Phänomen alltäglicher Begegnungen, das sich unabhängig vom nationalstaatlichen Diskurs entwickelt habe (ebd.: 641; 2011: 5). Diese betonte Unabhängigkeit der von Saraçoğlu herausgearbeiteten Dynamiken von Produktion der kurdischen Anderen innerhalb des türkischen Staatsdiskurses erscheint angesichts der oben dargestellten Studienlage allerdings nicht besonders überzeugend. So hat etwa Jülide Karakoç Saraçoğlus Ausführungen kritisch kommentiert, indem sie die anti-kurdischen Äußerungen der von Saraçoğlu befragten türkisch positionierten Menschen in einen direkten Zusammenhang mit den nationalstaatlichen Repressionen gegenüber kurdischen Positionen stellt: „This ‚etiquettization' and exclusion process arises from Turkish nationalist policies" (Karakoç 2011: 731). Trotz dieser grundlegenden Kritik halte ich Saraçoğlus Studie insofern für aufschlussreich, da sie eine der wenigen empirisch-qualitativen Studien darstellt, die die Konstruktion der kurdischen Anderen im Kontext westtürkischer Großstädte re-konstruieren.

Emel Uzuns Studie *Personal Narratives of Nationalism in Turkey* (2015) nimmt ebenfalls in den Blick, wie sich als türkisch und kurdisch positionierende Menschen im Sprechen über alltägliche Begegnungen mit den jeweiligen Anderen diese konstruieren. In diesem Sinne ist es ihr Anliegen, nationalstaatliche Narrative in Perspektiven von Einzelsubjekten zu rekonstruieren. Sie kann mit ihrer Studie einerseits die andauernde Wirkmächtigkeit des Leugnungsdiskurses bestätigen (ebd.: 126), selbst wenn dieser an Stellen durch empathische Identifizierungen mit den jeweils Anderen gebrochen wird. Anhand der subjektiven Narrative sich als türkisch positionierender Personen kann Uzun andererseits „Narrative der Verachtung" („narratives of contempt", ebd.: 164) herausarbeiten, die dehumanisierende Konstruktionen von kurdischen Anderen vornehmen oder aber diese als kulturell unvereinbar mit der ‚eigenen türkischen Kultur' sowie rückständig konstruieren (ebd.). Bezüglich der Geschichten der sich kurdisch positionierenden Befragten kommt Uzun zu der Erkenntnis, dass diese narrative Strategien der Selbstverteidigung gegen die erfahrenen Diskriminierungen betonen und ihren Fokus stärker auf den Staat bzw. staatliche Akteur*innen als auf Alltagsbegegnungen mit türkisch positionierten Personen legen. Dies bringt Uzun zu dem Schluss, dass „[t]he severity of this encounter [with the Turkish state throughout the 1980s and 1990s; MH] and the collective and personal experiences within the Kurdish territory rendered the daily encounters with ordinary Turks unworthy of narration" (ebd.: 10). Anders als Saraçoğlu

betont Uzun mit ihrer Analyse also explizit die Wirksamkeit nationalistischer Diskurse in und für subjektive Perspektiven.

Ausgehend von dem Paradigmenwechsel von der Verleugnung zur Anerkennung der Existenz kurdischer Subjektpositionen im offiziellen staatlichen Diskurs beobachtet Murat Ergin die Tendenz, dass Konstruktionen der kurdischen Anderen in alltäglichen Räumen über Anleihen von essentialistischen Festschreibungen erfolgen. Er spricht daher von einer ‚Rassifizierung (*racialisation*) kurdischer Identität'[53], wobei er Rassifizierung fasst als „essentially a process of forming a race out of a collection of perceived group characteristics" (Ergin 2014: 323). Ergin identifiziert vier Dynamiken der Rassifizierung kurdischer Identität.: (1) „Increasing emphasis on physical traits", (2) „Linking identity and moral worth", (3) „The assignment of Kurdish identity" sowie (4) „The fear of extinction" (ebd.: 329ff.). Diese arbeitet er sowohl aus wissenschaftlichen Studien als auch auf der Grundlage von Zeitschriften- und Zeitungsbeiträgen heraus. Da sie meiner Literatursichtung zufolge eine gute Systematisierung der unterschiedlichen diskursiven Konstruktionen der kurdischen Anderen seit den 2000er Jahren darstellen, werde ich die Dynamiken im Folgenden einzeln umreißen und zugleich mit Bezug auf daran anschließende Befunde der anderen empirischen Arbeiten anreichern.

Als erste Dynamik beobachtet Ergin eine wachsende Betonung von physischen Merkmalen, die gruppenspezifisch zugeschrieben werden. Diese könne im Kontext eines sich an westlichen Gesellschaften ausrichtenden Idealbilds gelesen werden, gemäß dessen eine möglichst helle Haut und Haare sowie blaue Augen und wenig Bartwuchs als Marker einer höheren Position in Ordnungen von Ästhetik, Geschmack, Kultiviertheit wahrgenommen werden. Als das Gegenteil dieser westlich-modernen Stilisierung kann laut Ergin die populär-diskursive Figur des *kıro*[54] aufgeführt werden, die eine Verknüpfung von Kultur und physischen Markern darstellt (ebd.: 330). Die Bezeichnung, die zudem nicht nur eine Ethnisierung, sondern auch eine Vergeschlechtlichung anzeigt, wird alltagssprachlich genutzt, „to stigmatise [male, MH] migrants who allegedly publicly behave in inappropriate ways or are cultureless and backward" (Kaczorowski 2018: 162). Diese Artikulation von Unzivilisiertheit und ‚Ethnizität' findet sich auch im populär-medialen Diskurs wieder: „In Turkish humour magazines, the uncivilized characters with dark skin and hairy bodies always turn out to be Kurds, sometimes euphemistically called Easterners" (Ergin 2014: 330). Eine zweite Dynamik, anhand derer Ergin eine ‚Rassifizierung kurdischer Identität' herausstellt, realisiert sich über die Attribuierung von bestimmten Gruppen mit moralischen Werten. Wie bereits die gruppenspezifische Zuschreibung physischer Merkmale funktioniert auch diese Dynamik über den Modernitätsdiskurs. Diesem entsprechend wird über die Marker Kleidung und Sprache die Abwesenheit ‚moderner' Merkmale festgestellt, was laut Ergin mit moralischen Defiziten und Unvertrauenswürdigkeiten verbunden werde (ebd.: 331). Auch Saraçoğlu stellt in seiner Studie die Konstruktion von kurdischen Anderen als „Sozialschmarotzer" („benefit scroungers", Saraçoğlu 2011: 22) heraus, die, ohne für Miete, Strom und Wasser zu zahlen, in *gecekondu*[55]-Siedlungen an den Stadträndern leben würden. Diese Lebensumstände wurden

---

53 Der Ausdruck ‚Rassifizierung kurdischer Identität' neigt meines Erachtens sprachlich dazu, ‚kurdische Identität' als etwas einer Rassifizierung Vorgängiges zu setzen, weshalb ich dieser Formulierung hier einfache Anführungsstriche beifüge.

54 Der Begriff *kıro* leitet sich laut Karol Kaczorowski vom kurdischen *kur* (*Sohn*) ab (Kaczorowski 2018: 162).

55 *Gecekondu* bedeutet wörtlich *über Nacht hingestellt* und bezeichnet eine informelle einfache Siedlung, die meist an den Rändern von größeren Städten entstanden sind.

von Saraçoğlus Interviewpartner*innen maßgeblich mit einem Mangel an Bildung und ‚guten Manieren' in Verbindung gebracht (ebd.: 22f.). Diese Konstruktion der natio-ethno-kulturellen Anderen ermöglicht den privilegiert Positionierten dann, sich selbst in einem Opfer-Diskurs zu verorten, und sich darüber als ordentliche und aufrichtige Staatsbürger*innen herzustellen – während jene, die sich über die ‚normalen' Praktiken der Wohnorganisation (Miete, Strom, Wasser zu bezahlen) hinwegsetzen, kaum mehr die Staatsbürger*innenschaft verdienen. Ähnlich konnte auch Uzun die narrative Strategie von sich als türkisch positionierenden Interviewpartner*innen, sich als Opfer zu erzählen, als wichtige Identifizierung herausarbeiten (Uzun 2015: 172ff.): Dieser Argumentation zufolge werden wirtschaftliche Investitionen des Staates, mit denen östliche und südöstliche Landesteile besonders in den 1980er und 1990er Jahren unterstützt werden sollten, als Bevorteilung der kurdischen Anderen gesehen, während türkisch Positionierte durch staatliche Politiken vernachlässigt würden (ebd.).

Neben diesen binären Konstruktionen lässt sich laut Saraçoğlu auch im Alltagsdiskurs ein Bedrohungsnarrativ beschreiben, das kurdische Andere als Störung im urbanen westtürkischen Leben konstruiert. Diese werden darin mit steigender Kriminalität und der Gewaltbereitschaft in Verbindung gebracht, die sich z.B. durch Teilnahme an Schlägereien manifestiere (Saraçoğlu 2011: 23; auch: Üstündağ 2008: 265; Uzun 2015: 179f.). Praktiken der Beschützung des Eigenen müssen dann als Konsequenz eines solchen Bedrohungsdiskurses verstanden werden, so z.B. die eigenen türkisch positionierten Kinder vor dem ‚schlechten Einfluss' ‚anderer' Kinder zu bewahren (Üstündağ 2008: 266). Zu schützen gelten in einem solchen Diskurs neben den ‚eigenen', türkisch positionierten Kindern jedoch auch die kurdisch positionierten Frauen, worüber die Konstruktion von kurdischen Anderen als Menschen mit einem fragwürdigen moralischen Wertesystem eine Vergeschlechtlichung erfährt: So werden zwielichtige, gewaltvolle und ‚vormoderne' Praktiken, z.B. „honour killings, blood feuds, berdel marriages (bride exchange between two families)" (Ergin 2014: 332) als kulturelle Praktiken konstruiert, ethnisiert und essentialisiert – und damit ähnliche Praktiken in der eigenen Gruppe unsichtbar gemacht. In diesem Sinne wird „[d]ie Rolle der Frauen in den Familien […] oftmals benutzt, um die angenommenen ‚unzivilisierten' Eigenschaften der ‚Leute aus dem Osten' zu begründen" (Üstündağ 2008: 265). Üstündağ beobachtet in ihrer Feldforschung allgemein, „dass ‚der Osten' im Ausdruck ‚Leute aus dem Osten' weniger die Referenz zu einem geographischen Gebiet, als eine Konstruktion war, die alles zusammenfasste, was die Menschen als ein Hindernis dem Fortschritt gegenüber ansahen" (ebd.: 266).[56]

Eine dritte von Ergin herausgearbeitete Rassifizierungsdynamik ist, dass ‚kurdisch' und ‚Kurd*in' überhaupt zu Fremdzuschreibungen werden. Während immerhin unter assimilatorischen Bestrebungen die Anerkennung einer eigenständigen ‚kurdischen Identität' erkämpft werden musste, werden Fremdzuschreibungen infolge der Absage an das ‚Kurd*innen als zukünftige Türk*innen'-Paradigma (Yeğen 2009) zur alltäglichen Praxis. Laut Ergin lässt sich somit die Verschiebung von Praxen der Selbstpositionierung als kurdisch zu Praxen der Fremdzuschreibung, d.h. einem ‚Als-kurdisch-positioniert-Werden' feststellen. Dies ist auch der Kern von Saraçoğlus Konzept der *exclusive recognition*, das ebenfalls von einem Zusammenspiel von Identifizierung und Ausschluss ausgeht (Saraçoğlu 2011: 4f.). Ergin sieht diese

[56] Üstündağs Beobachtung lässt sich mit Stuart Halls Ausführungen zu „The West and the rest" (1994a) kontextualisieren, in denen er ebenfalls hervorhebt, dass es sich hierbei nicht um geographische, sondern historische Konstrukte handelt, die als Repräsentationssystem zu verstehen sind (Hall 1994a: 138f.)

Dynamik in engem Zusammenhang mit der zuvor eingeführten Tendenz der Zuschreibung moralischer Werte: „The formerly self-asserted Kurdish identity has changed into a racially other-assigned category, increasingly coded in terms of inherent differences of moral worth" (Ergin 2014: 333).

Zugleich macht Üstündağ darauf aufmerksam, dass dieser Ausschluss nicht immer erfolgreich ist und ungebrochen bleibt: Ihrer Lesart zufolge konfrontiert die physische Gegenwart von als ‚kurdisch' kategorisierten migrierten Personen die privilegiert Positionierten im urbanen westtürkischen Raum immer wieder mit den Grausamkeiten der eigenen nationalen Gemeinschaft – und birgt somit das gefährliche Potenzial, die rechtmäßige, aufrichtige Ausrichtung dieser infrage zu stellen:

> „Die kurdische Sichtbarkeit im Urbanen ist in anderen Worten nur mit Schwierigkeit durch die Diskurse von Unterentwicklung oder regionaler Bedrohung zu decken, mit der in der Türkei immer schon und ausschließlich von Ethnizität und ländlich-städtischer Differenz gesprochen wurde." (Üstündağ 2008: 256)

Die vierte Dynamik der von Ergin herausgearbeiteten Rassifizierung kurdischer Identität speist sich schließlich aus der Angst von sich als türkisch Positionierenden vor der Auslöschung der eigenen Gruppe (Ergin 2014: 334f.). Laut Ergin intensiviere die Anerkennung der kurdischen Anderen als eigenständige Gruppe die Angst vor Vermischung – und damit die Angst vor dem Verlust des Eigenen:

> „While in the past expressions of Kurdishness were suppressed by the government because 'there were no Kurds in Turkey', the visibility of Kurdish languages, culture and political demands now triggers a fear of racial extinction among non-Kurds." (ebd.: 334)

Dieser Reinheitsgedanke, der eine ‚Vermischung' beider Gruppen problematisiert, legitimiert sich über den Rekurs auf eine unüberwindbare, naturalisierte Differenz zwischen ‚Türk*innen' und ‚Kurd*innen'. So beobachtet z.B. Üstündağ während ihrer ethnographischen Feldstudie zu kurdisch-migrantischen Gemeinschaften im Istanbuler Stadtteil Esenyurt, dass junge türkisch positionierte Mädchen „gewöhnlich keine ‚Leute aus dem Osten' heiraten, da sie davon ausgingen, dass es unüberwindbare kulturelle Differenzen zwischen ihnen gab, die über kurz oder lang die Ehe scheitern lassen würden" (Üstündağ 2008: 266). Zudem fache die Sichtbarkeit von Personen *als* kurdische Andere die Angst an, dass die in der Geschichtsschreibung mystifizierte ‚türkische Rasse', aus der die Republik Türkei hervorgegangen sei, aussterben könnte. Saraçoğlu spricht in diesem Zusammenhang von einem „Mythos der Kurdifizierung" (2011: 24), über den der demographische Wandel in der Türkei eine Ethnisierung erfahre. Dieser wird dementsprechend in Verbindung gebracht mit einer wachsenden sich als kurdisch verstehenden Bevölkerung (Üstündağ 2008: 265). Das Bild von kurdischen Anderen als Eindringlinge, die „das Land übernehmen" (Ergin 2014: 335) wollen, legitimiert dann auch Aufrufe von extremen Nationalist*innen an ihre ‚türkischen Mitbürger*innen', sich extensiver fortzupflanzen (ebd.).[57]

Ausgangspunkt der obigen Ausführungen war die Annahme, dass sich symbolische natio-ethno-kulturell codierte Grenzziehungen zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen der

[57] Ergin sieht in diesem Diskurs eine Parallele zu Diskursen, mit denen aus der Türkei migrierte Personen im westeuropäischen Ländern konfrontiert werden: „Ironically, Turkish fears of extinction constitute the mirror image of European fears of Turkish invasion, should Turkey be allowed to join the EU. The image of a virile, uncontrolled, destructive Turk, usually depicted as a man with a propensity for violence, plays an important role in French and German discourses against Turkey's EU membership (Yılmaz 2007)" (Ergin 2014: 336).

nationalen Gemeinschaft nicht nur als Makro-Projekt staatlicher Eliten verstehen lassen, sondern dass diese Grenzziehungen zugleich im Alltäglichen eine Wirkung entfalten, möglicherweise fortgeführt und transformiert werden. Anhand der angeführten Studien zeigt sich dementsprechend die Perpetuierung nationalstaatlicher Argumentationen, in denen Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft auch in der Sphäre des Alltags verhandelt wird. Diese stellen wirkmächtige Deutungskategorien zur Verfügung, anhand derer als ‚kurdisch' markierte Personen in Alltags- aber auch Mediendiskursen machtvoll als spezifische, abgewertete, ‚andere' Subjekte hervorgebracht werden. Dabei wird immer wieder die Logik des Modernitätsdiskurses zwischen zivilisiert und unzivilisiert aufgenommen und darüber Konstruktionen der kurdischen Anderen als separatistische und demographische Bedrohung und als unaufrichtige und moralisch-zwiespältig hervorgebracht (Saraçoğlu 2011: 22f.). Für die Kontextualisierung des empirischen Materials stellen diese Alltagsdiskurse einen wichtigen Hintergrund dar, der unter Bezugnahme auf diese angedeuteten Differenzkonstruktionen spezifische Anrufungen von als kurdisch Markierten als Andere ermöglicht.

In der bisherigen Rekapitulation der bestehenden Literatur habe ich das Verhältnis von Nationalstaat und kurdischen Anderen auf Ebene des türkischen Staatsdiskurses sowohl in den ersten Jahrzehnten nach Gründung der Republik sowie in der gegenwärtigen Türkei ab den 2000er Jahren diskutiert, als auch anhand empirischer Studien einen Überblick über alltagsdiskursive Konstruktionen von kurdischen Anderen gegeben. Es steht jedoch noch aus, in den Blick zu nehmen, was dies für Selbstdeutungen und -verständnisse von sich als kurdisch positionierenden Personen in der Türkei bedeutet. Somit möchte ich die Aufarbeitung des Forschungsstandes im Folgenden mit einer Betrachtung von empirischen Studien abrunden, die sich auf der Subjektebene mit individuellen Aushandlungen und Selbstverständnissen von Personen beschäftigt haben, die sich identitätsstiftend auf die Subjektposition ‚Kurd*in' beziehen. Mit dem Fokus auf Erfahrungen und Selbstdeutungen sich als kurdisch positionierender Menschen stellen diese Studien einen wichtigen Anschlusspunkt für meine eigene empirische Untersuchung dar, die nach Subjektwerden unter Bedingungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse fragt.

Konstruktionen kurdischer Identität als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung

Bisher sind vor allem Forschungsarbeiten angesprochen worden, die auf unterschiedlichen Ebenen rekonstruieren, wie kurdische Andere innerhalb staatlicher Rhetoriken und Politiken sowie in Alltagsdiskursen konstruiert und adressiert wurden und werden. Um mich noch weiter an das spezifische Forschungsfeld *Nationalstaat und natio-ethno-kulturell codierte Andere im Kontext Türkei* anzunähern, möchte ich im Folgenden die Studienlage zu Konstruktionen kurdischer Identität darstellen. Damit erreiche ich nun in der Betrachtung der bereits existierenden wissenschaftlichen Literatur die Ebene, auf der auch mein empirisches und theoretisches Interesse angesiedelt ist: die Ebene von Selbstverständnissen, subjektiven Konstruktionen und Subjektpositionen. Den recht ausführlichen Weg über historische und politische Analysen des türkischen Nationalstaates und seinem Verhältnis zu natio-ethno-kulturell als Anderen Identifizierten hat es dabei deswegen gebraucht, da subjektive Verortungen und Identitätskonstruktionen grundlegend mit Diskursen und Feldern des Denk- und Sagbaren verwoben sind und in ihnen und durch sie erst ermöglicht werden (vgl. auch Abschnitt 2.2). Um zu verstehen, worauf sich Subjekte beziehen und was sie verhandeln, wenn sie sich als

‚kurdisch‘ entwerfen, muss daher das spezifische historische Gewordensein gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse berücksichtigt werden.

Dabei soll betont werden, dass es sich bei der Subjektposition ‚Kurd*in‘ um eine Identitätsfacette handelt, die in enger Verwobenheit und wechselseitiger Beeinflussung mit anderen sozialen Positionierungen steht. Religion bzw. Denomination (etwa sunnitisch, alevitisch, yezidisch), sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht sowie Sprache, Region und politische Einstellung sind nur einige der Achsen, entlang derer sich komplexe Selbstverständnisse und individuelle Positionierungen ausbilden (van Bruinessen 1996; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016). Diese vielschichtigen Zugehörigkeitsverhältnisse, deren Ausgestaltungen in unterschiedlicher Weise mit der nationalstaatlichen Ordnung verbunden sind, produzieren zugleich auf je spezifische soziale Ein- und Ausschlüsse in das nationale Wir. Insbesondere an der Intersektion von natio-ethno-kulturellem Zugehörigkeit und religiöser Positionierung wird deutlich, wie innerhalb der nationalen Ordnung mehrfache Marginalisierungen wirkmächtig werden, so etwa im Fall von sich als alevitische Kurd*innen bzw. kurdische Alevit*innen verstehenden Personen, die historisch besonderen staatlichen Repressionen ausgesetzt waren (Göner 2018). Angesichts der komplexen Zugehörigkeitsdimensionen ist es wenig verwunderlich, dass Selbstpositionierungen als Kurd*in unterschiedliche subjektive Bedeutsamkeiten entfalten, wie auch in intersektional angelegten Analysen wiederholt gezeigt wurde (Özkaleli 2015; Neyzi 1999; Şirin 2013). Bezüglich subjektiver Selbstbeschreibungen konnte Şengül in ihrer Interviewstudie zum einen zeigen, dass sowohl in Familie und Nachbar*innenschaft vermittelte Kurdischkenntnisse bedeutsam dafür sind, ob sich Personen als kurdisch identifizieren (Şengül 2018: 96), zum anderen brachten gerade Interviewpartner*innen in den südöstlichen Landesteilen zum Ausdruck, dass sie sich als Teil einer eigenen einmaligen Kultur fühlten, die sich von einer als türkisch identifizierten Kultur unterscheide (ebd.: 69). Karol Kaczorowskis Studie zu Identitätsverhandlungen von sich als kurdisch positionierenden Menschen in Istanbul weist derweil auf die enge Verbindung von kurdischer Identität mit der linken Bewegung ab den 1960er Jahren hin, was dazu führe, dass gerade Menschen, die politisch eher konservative Werte vertreten,

> „prefer to express their culture and identity through other means than political participation and may also perceive other aspects of their identity more important in the public sphere (e.g. being a Muslim, coming from a certain *memleket* [=Heimatland oder -stadt, MH], being a Turkish citizen“ (Kaczorowksi 2018: 161).

Im Kontext Türkei sind wohl die politische kurdische Bewegung seit den 1960er und 70er Jahren und besonders die PKK seit den 1980er Jahren Hauptakteurinnen eines kurdischen Identitätsprojektes, das in enger Verwobenheit mit dem türkischen Nationalstaat gedacht werden kann. So spricht Abbas Vali in seinen theoretischen Ausführungen zu einer kurdisch-nationalen Identität davon, dass diese als modernes Konstrukt konstitutiv verwickelt sei mit dem Nationalstaat: „Kurdish national identity is a product of modernity, albeit a specific form of it, associated in a close and specific way with the institution of the modern nation-state” (Vali 1998: 82). In einem stetig wachsenden Korpus von Studien, die sich mit unterschiedlichen Gegenstandsbereichen befassen, wurde diese Verbindung von kurdischer Identitätsformierung und (türkischem) Nationalstaat und deren stetige Transformationen bereits besprochen: u.a. in Bezug auf eine kurdische Historiographie der 1990er Jahre (Hirschler 2001), auf Sprache und sprachliche Rechte (Uçarlar 2009), kurdische Parteipolitik (Watts 2010), auf neue Medien und Sprache (Sheyholislami 2011), Konstruktionen politischer Mutterschaft (Karaman 2016) sowie Musik und Film (Hongur 2014; Koçer 2014). Einen besonderen

Schwerpunkt in diesem Feld nehmen Analysen zu kurdischem Nationalismus[58] ein (Ağuiçenoğlu 1997; van Bruinessen 1991; Tezcür 2009; Vali 1998; Yavuz 1998). Hier sei im Folgenden in nur kurzer Weise die Bedeutung der gegenhegemonialen politischen Einsätze der kurdischen Bewegung für die Identitätsangebote als ‚Kurd*in' markiert.

Cengiz Güneş untersucht aus diskursanalytischer Perspektive kurdische politische Identität als integralen Teil der kurdischen politischen Bewegung in der Türkei und nimmt ihre ideologische Besonderheit und Diversität sowie ihre Transformationen über die Jahrzehnte in den Blick. Er zeichnet nach, wie die kurdische Bewegung seit den 1960er Jahren mit unterschiedlichen Diskursen operiert und damit unterschiedliche Identitätsangebote für Personen schafft, die sich als kurdisch verstehen. Obschon er sich in erster Linie für Identitätsdiskurse und weniger für die Ebene von Selbstverständnissen und Subjektivitäten interessiert, stellen seine Erkenntnisse durchaus einen aufschlussreichen Kontext für die Frage nach der Konstruktion kurdischer Subjektpositionen dar. Während ab den 1980er Jahren die kurdische Bewegung mit der PKK als Hauptakteurin bis in die 1990er hinein ein Widerstandsnarrativ etablierte, das sich durch einen Diskurs über die Befreiung Kurdistans aus nationaler und feudaler Unterdrückung sowie kapitalistischer Ausbeutung konstituierte (Güneş 2012: 178), arbeitet Güneş eine ideologische und diskursive Transformation der kurdischen Bewegung ab den 1990er Jahren heraus. Stärker sei nun die Verortung kurdisch politischer Identität in einem demokratischen Diskurs: „Kurdish national demands are articulated as part of broader democratic demands, including environmental issues, women's rights, civil society, and decentralisation of the state and the establishment of federal and confederal regional entities" (ebd.: 179). In einem solchen Diskurs formiert sich kurdische Identität dann in erster Linie über kulturelle und sprachliche Marker und territoriale Zugehörigkeit. Die Identitätsangebote, die diese einflussreichen Diskurse der kurdischen Bewegung bereitstellen, müssen meines Erachtens als relevanter Positionierungshorizont verstanden werden, auf den sich Subjekte beziehen (können), wenn sie sich als ‚kurdisch' zu verstehen geben.

Dies zumindest legt eine Studie von William Gourlay (2018; 2020) nahe, die zeigt, wie sich Narrative von Unterdrückung und Widerstand in Selbstdeutungen von Subjekten außerhalb der organisierten Bewegung übersetzen. Marginalisierung von kurdischen Positionen durch den türkischen Staat, so kann Gourlay beobachten, führten zu einer stärker betonten Identität als Kurd*innen und zeitigten zudem eine mobilisierende Wirkung. Mittels Interviews in Diyarbakır arbeitet er heraus, wie Erfahrungen staatlicher Gewalt und Einschüchterung dazu führen, sich mit Bezug auf ein Unterdrückungsnarrativ als kurdisch und damit marginalisiert zu positionieren und sich im Alltag widerständig zu verhalten:

---

[58] Inwiefern man in Bezug auf die kurdische Bewegung, die seit 1984 maßgeblich von der PKK organisiert wurde, von einem nationalistischen Anliegen sprechen kann, ist durchaus Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Während Vali (1998) z.B. anerkennt, dass es sich im Falle von kurdischen Positionierungen in der Türkei um einen grundlegend anderen Nationalismus handele als jener, der westeuropäischen Staaten zugrunde liege, argumentiert Özkırımlı, dass die kurdische Bewegung durchaus einen nationalistischen Diskurs unterhalte, welcher eine wichtige Rolle spiele als „a counterhegemonic project, constantly disturbing and threatening official-*ulusalcı* nationalism" (Özkırımlı 2011: 98). Flader hingegen macht darauf aufmerksam, dass die Parallelisierung von ‚türkischem' und ‚kurdischem' Nationalismus das Risiko berge, grundsätzliche Machtasymmetrien, die konstitutiv für kurdische Identitätspolitiken sind, in den Hintergrund zu rücken. Von diesen als einem kurdischen Nationalismus zu sprechen „neglects the crucial difference between the construction of an identity as needed for a social movement, a struggle, and the construction of a nation" (Flader 2014: 91, Fußnote 49). Flader argumentiert, dass die Bezüge zu *race*, Ethnizität und auch Nation „develop as a strategy of resistance against denial of existence enacted by oppressive policies of nationalism, often practiced precisely in the name of the nation-state and which propagate internal homogeneity" (ebd.).

„[…] [R]esistance has been conducted by all walks of life and assumed many forms, from attendance at funerals to children's soccer-match celebrations, from insistence on speaking Kurdish in state institutions to simple assertions of Kurdish identity in public forums." (ebd.: 143f.)

Von Bedeutung ist Gourlays Analyse meines Erachtens, da sein empirisches Material im Kontext aktueller politischer Auseinandersetzungen von 2014 und 2015 generiert wurde und somit relativ neue Diskursereignisse, wie den Kampf um die syrisch-kurdische Stadt Kobanê 2014, miteinschließen.

Dass das Positionierungsangebot als Kurd*in maßgeblich durch die Identitätspolitik und die Narrative der kurdischen Bewegung beeinflusst wird, zeigt sich auch in einem kleineren Korpus von qualitativ-empirischen Studien, anhand derer sich meines Erachtens die Konstruktion kurdischer Subjektpositionen mit und ohne direkten Bezug zur kurdischen Bewegung besser aufschlüsseln lässt. Die vier Studien, die ich im Folgenden skizzieren werde, arbeiten mit Selbstauskünften sich als kurdisch positionierender Menschen und stellen Konstruktionen kurdischer Identität in ihrer Verwobenheit mit der hegemonialen nationalstaatlichen Ordnung und gegenhegemonialen Einsätzen der kurdischen Bewegung heraus. Auffällig ist, dass in diesen Arbeiten statt von ‚kurdischer Identität' von *Kurdishness* gesprochen wird.[59] Obwohl nicht weiter spezifiziert, scheint der Begriff in den Studien genutzt zu werden, um die subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Selbstdeutungen im Zwischenspiel von Zuschreibungen und Selbstverortungen zu fassen. In diesem Sinne werde auch ich ihn untenstehend zur Besprechung der Studien benutzen.

Eine wichtige Stellung im Feld der Forschungen zur Formierung kurdischer Subjektivitäten nimmt Handan Çağlayans Studie Mütter, Genossinnen, Göttinnen. Frauen in der kurdischen Bewegung und die Entstehung der Frauenidentität (Analar, Yoldaşlar, Tanrıçalar. Kürt Hareketinde Kadınlar ve Kadın Kimliğinin Oluşumu, 2007; engl. 2020) ein. Sie untersucht die Politisierung von sich als kurdisch verstehenden Frauen in der Türkei durch die kurdisch politische Bewegung und zeigt einerseits, wie letztere Frausein als Kategorie konstruiert und wie Frauen als politische Akteurinnen entworfen werden. Darin zeigt Çağlayan jedoch andererseits auch die Widersprüchlichkeiten in diesen Konstruktionsprozessen und legt damit eine Dekonstruktion der Kategorie ‚kurdische Frau' dar. Die kurdische Bewegung, so wird deutlich, schafft eigene vergeschlechtlichte Bilder und neue Subjektpositionen, wie die Position als Freiheitskämpferin, während bereits in der patriarchalen Geschlechterordnung bestehende Subjektpositionen, wie z.B. die als Mutter, als politisch umgedeutet werden.[60]

[59] Dass dieser Begriff qua seiner Unschärfe auch zu einer inhaltsarmen Kategorie werden kann, zeigt sich meines Erachtens an der Studie von Ceren Şengül zu *Customized Forms of Kurdishness in Turkey* (Şengül 2018). Die Autorin nimmt für sich in Anspruch, subjektive Bedeutungen von *Kurdishness* entlang der Variablen Lokalität (Westtürkei/Osttürkei) und kurdische Sprachkenntnisse zu rekonstruieren. An Şengüls Umgang mit ihrem empirischen Interviewmaterial wird schnell deutlich, dass *Kurdishness* mit jeder Erwähnung von ‚kurdischer Kultur' oder Sprache, sowie mit Erzählungen über diskriminierende Zuschreibungen als Kurd*in in eins geworfen wird und so schnell an analytischer Trennschärfe einbüßt.

[60] In der Diskursfigur der ‚kurdischen Mutter' zeigt sich die komplexe Verwobenheit von Geschlecht mit der Konstruktion von kurdischer (politischer) Identität. Während von Männern angenommen werde, dass sie in ihren Lohnarbeitskontexten und spätestens während des obligatorischen Militärdienstes die türkische Sprache erlernten, gälten Frauen als weniger assimiliert, da sie im Schutz des Privaten ihre kurdische Sprache und Identität bewahren könnten (Yalçın-Heckmann/van Gelder 2000: 79; Wedel 2009: 444). Im Diskurs der kurdischen Bewegung werden ‚Mütter' daher als Trägerinnen und Übermittlerinnen einer kurdischen Kultur gesehen. Ihre Nähe zur kurdischen Bewegung ist dabei insofern wichtig, um die Aufgabe, „to bring up and educate their children along the values and needs of the Kurdish national movement" (Açık 2014: 124) erfüllen zu können. Mit dieser Stilisierung einer authentischen kurdischen Identität, die von Frauen in der häuslichen

Çağlayan stellt somit heraus, dass mithilfe der Bewegung zwar Subjektpositionen jenseits patriarchaler Diskurse ermöglicht wurden, dass Frauen in diesen jedoch zu „geschlechtslosen" („cinsiyetsiz", Çağlayan 2007: 111) Subjekten wurden. Deutlich wird dabei, dass das Subjekt selbst als Ort der Transformation dieser Subjektpositionen verstanden werden muss: Subjektpositionen können nicht ‚einfach' durch die kurdische Bewegung politisiert werden, vielmehr entstehen diese Transformationen innerhalb von erlebten Erfahrungen von Subjekten. Anhand einer Analyse von biographischen Erzählungen von Frauen in Diyarbakır stellt Çağlayan heraus, dass Identifizierungen als Kurdin stark mit einer Nähe zum Kontext der politischen Bewegung einhergehen (Çağlayan 2020: 165).

Haydar Darıcı beschäftigt sich in seiner ethnographischen Studie mit Erfahrungen von Kindern kurdisch positionierter migrierter Eltern in Adana und analysiert narrative Konstruktionen ‚kurdischer Kindheit' im politisierten urbanen Raum. Er argumentiert, dass sich angesichts staatlicher Gewalt, Fluchtmigration und extremer Armut familiäre Machtverhältnisse neu ordnen: „Previously established roles of motherhood, fatherhood, and childhood could no longer be performed in new urban spaces saturated with violence and poverty" (Darıcı 2013: 778). Er arbeitet die Subjektfigur des politisierten Kindes heraus, die kurdisch positionierten Kindern als Subjektposition in diesem spezifischen Kontext nahegelegt würde. Tragend dafür sind jene Narrative von Gewalt in den kurdischen Dörfern, vor der die Familien zumeist geflohen sind, und welche die Kinder als kollektives Repertoire nutzen: „This repertoire allows Kurdish children to narrate what is directly unspeakable for them, including poverty, discrimination, and humiliation they experience in the present" (ebd.: 786). Dieses Repertoire wird insofern zu einer kollektiven Ressource, als dass es herangezogen werden kann, selbst wenn spezifische Erfahrungen gar nicht von jedem*r Einzelnen so durchlebt wurden. Damit, so Darıcı, lassen diese Kinder die Grenzen zwischen dem Selbst und Anderen, Erfahrung und Erinnerung, der Gegenwart und Vergangenheit verschwimmen. Darıcı schreibt: „It is through these blurred lines that we can understand Kurdish children's agency and subject formation" (ebd.: 787). Wichtiger Befund von Darıcıs Studie ist, dass sich in den Erzählungen der Kinder eine Re-Definition der ‚kurdischen Frage' zeigt. Nicht mehr das Verbot der kurdischen Sprache oder die Leugnung einer kurdischen Identität seien dabei zentrale Aspekte der Aushandlung; vielmehr bezieht sich diese Konstruktion der ‚kurdischen Frage' auf eine

> „violent history, to what has been lost in almost all Kurdish households due to the irreversibility of the destruction of a homeland. But more important, to these children the Kurdish Question means the inability to belong due to numerous forms of violence in urban life" (ebd.: 788).

Ramazan Aras nimmt in seiner Studie *The Formation of Kurdishness in Turkey. Political violence, fear and pain* (2014) für sich in Anspruch, die ‚kurdische Frage' und die Folgen der bewaffneten Auseinandersetzungen der 1990er Jahre für subjektive und kollektive Selbstverständnisse aus einer anthropologischen Perspektive in den Blick zu nehmen (ebd.: 428). Dazu rekonstruiert er subjektive und kollektive Erfahrungen politischer Gewalt, Angst und Schmerz in der kurdischen Gemeinschaft in der Türkei. Neben ethnographischen Zugängen nutzt er dazu biographische Interviews mit Überlebenden, Dorfbewohner*innen, politischen Aktivist*innen, Familienmitgliedern von Opfern, Arbeiter*innen und Student*innen,

Sphäre konserviert würde, trug der Diskurs der kurdischen Bewegung in den 1990er Jahren dazu bei, dass „daß der Grund für die geringere Assimilation der Frauen, nämlich ihre Ausgrenzung aus der Öffentlichkeit, festgeschrieben wurde" (Wedel 2009: 444).

kurz: direkt Betroffene von „state-sponsored violence and terror during the 1990s" (ebd.: 29). Er argumentiert, dass diese Erfahrungen von Gewalt, Angst und Schmerz, die insbesondere während der gewaltsamen Auseinandersetzungen der 1990er Jahre auf alltäglicher Ebene im Spannungsfeld von staatlicher Gewalt sowie Gegengewalt durch den organisierten Widerstand der PKK gemacht wurden, Gemeinschaften, Identitäten und Erinnerungen neu formt (ebd.: 23). In diesem Sinne seien diese subjektiven und kollektiven Erfahrungen konstitutiv für die Formierung von *Kurdishness*. *Kurdishness* versteht er dabei als „a state of being inscribed with the discourses of innocence, suffering, grievance, stygma [sic], otherness and repression. It has become a shared domain for individuals to take refuge in, by integrating and transforming their subjective experiences of pain and suffering in the Kurdish community" (ebd.: 311f.). Somit kann *Kurdishness* als eine Art kollektives Narrativ verstanden werden, in welches individuelle Erfahrungen von Gewalt, Leid und Schmerz sinnhaft eingeordnet werden können. Aras kann zudem zeigen, wie die Teilhabe an Narrativen der gemeinsamen Erfahrungen eine vereinende Funktion innerhalb der kurdischen Gemeinschaft einnimmt: „I have observed that the struggles of pain and suffering create a dialogue between the margin and the center, rural and urban, poor and rich, in short among all fragments of community, which appear in the discourse of collective Kurdish suffering" (ebd.: 312). Das Sprechen über individuelle Erfahrung als Teil von kollektiven Erfahrungen stellt laut Aras auch eine Möglichkeit dar, die Gegenwart in einen historischen Kontext von jahrzehntelanger Marginalisierungserfahrungen innerhalb des türkischen Nationalstaates einzuordnen:

> „Linking the collective catastrophes of the past to critical events of the present was commonly seen in the life stories as a way of reading the history of state violence within a discourse of continuity […]. In this shared discourse, Kurdish history is portrayed as one of oppression, of social and political suffering, humiliation, massacres and struggle. In these discourses, suffering is defined as a shared and ever-present experience, and Kurdishness is defined in terms of a salient innocence." (ebd.: 409)

Das Generieren einer geteilten Erfahrung und Erinnerung muss somit meines Erachtens auch als Möglichkeit gelesen werden, nach jahrzehntelanger Repression der staatlichen Verhandlung der ‚kurdischen Frage' ein eigenes Narrativ gegenüberzustellen. Eine wichtige Erkenntnis von Aras' Studie ist daran anschließend auch, dass geteilte Gewalterfahrungen mit dem Staat ebenfalls genutzt werden, um widerständige Einsätze zu stärken und die türkisch nationale Identität infrage zu stellen. Der Autor analysiert, wie Schmerz und Trauer zu einem Ausdruck des Widerstandes werden können und zudem die kurdische Gemeinschaft in ihren sozialen Erinnerungen vereint über das Narrativ eines „communal fate" (ebd.: 311). *Kurdishness*, die sich laut Aras aus Angst vor dem Staat (*fear of the state*), Trauer, Schmerz und Leiden speist, muss somit auch verstanden werden „as a state of being which transcends other subjective and collective identities and has emerged as a counter-discourse to the official discourse of 'Turkishness'" (ebd.).

Einen wichtigen und meines Erachtens theoretisch wie empirisch überzeugenden Beitrag zum Verständnis des Zusammenhangs von gewaltvollen Praktiken des Nationalstaates und Selbstverständnissen kurdisch positionierter Individuen stellt Ulrike Fladers qualitativ-empirische Studie *Struggle for a Livable Life. Everyday Resistance among the Kurdish Population in Turkey* (2014) dar. Sie bietet neben einer empirischen Rekonstruktion von *Kurdishness* auf der Grundlage von Interviews eine Analyse verschiedener widerständiger Alltagspraktiken von sich als Kurd*innen verstehenden Personen in der Türkei an. Auch Flader macht deutlich, dass *Kurdishness* immer eine politische Dimension beinhaltet, da der nationalstaatliche Umgang mit kurdischen Positionen als Teil von *Kurdishness* verstanden werden muss.

Kurdische Identität werde damit selbst zum Kampfplatz: „Kurdish identity has to be understood as a site of struggle in itself, in which the discursive practices of the state are challenged by counter-narratives on ethnic difference and political opposition“ (ebd.: 82). *Kurdishness* wird Flader zufolge strukturiert durch seine jahrzehntelange Verunsichtbarung, Leugnung und gewaltvolle Unterdrückung. Dementsprechend spricht sie davon, dass diese von ihrer Unlebbarkeit vernarbt ist:

> „Kurdishness is scarred by its unlivability, by the whipped fingers, the imprisoned, and the killed. In this sense, Kurdishness is the discontinuous identity of not just a state-less but status-less nation, of those whose lives have been colonized, whose identities have been denied. It is not the coherent glorious story of victorious nation, but derives from the discontinuous experience from below, a complex experience of both oppression and the struggle against it.“ (ebd.: 83)

Mittels ihrer empirischen Analyse macht Flader deutlich, dass *Kurdishness* ein Phänomen darstellt, das von Subjekten nicht vollständig angeeignet oder erreicht werden kann, sondern hingegen als ein Prozess des Werdens dargestellt wird und in diesem Hervorbringungsprozess mit unterschiedlichen Differenzkategorien operiert:

> „As an identity whose expression has been denied, ridiculed, punished and foreclosed, Kurdishness is not necessarily experienced as something ontological, but is often narrated as something which cannot be *fully* achieved, as a process of *becoming* Kurdish, and interrupted by the effects of assimilation policies. Discourses of ethnicity, race and nation are used to claim an intelligible subject status, an identity claimable for acknowledgement.” (ebd.: 82, Herv. i. O.)

Damit verbunden arbeitet Flader zudem das Bewusstsein über die staatlichen Assimilationspolitiken gegenüber kurdischen Positionierungen sowie ein generelles Misstrauen gegenüber dem Staat als wichtige Elemente von *Kurdishness* heraus (ebd.: 96ff.). Deutlich stellt sie den engen Bezug der re-konstruierten Konzeptionen von *Kurdishness* auf die kurdische politische Bewegung bzw. die PKK heraus. Diese etabliere einen gegendiskursiven Horizont, der es möglich mache, die staatlichen Politiken gegenüber der kurdisch positionierten Bevölkerung in der Türkei überhaupt erst als Assimilation zu lesen, Narrative von kollektivem Schmerz und Traumata zu bündeln (ebd.: 101) und alternative Identitätsangebote zu schaffen. In diesem Sinne beziehen sich Fladers Interviewpartner*innen auf die PKK als einen „*guarantor* for Kurdish existence” (ebd., Herv. i. O.). Zuletzt zeigt Flader, dass *Kurdishness* auch in einem essentialisierenden Sinne als Erzählung eines wahren Ursprungs genutzt wird, der in ‚den Bergen‘ verortet wird. In enger Verbindung mit dieser romantisierten Konstruktion einer Herkunft steht zugleich die Idee der Konservierung einer wahren Identität in der Sphäre des Dörflichen, während das Urbane mit Assimilierung verbunden wird (ebd.: 104).

Diese Konstruktionen von *Kurdishness* sind laut Flader eng verbunden mit Alltagspraktiken, in denen jene Praktiken, die auf die Herstellung eines assimilierten „Turkish national self“ (Flader 2014: 107) abzielen, unterwandert und verschoben werden. Diese Alltagspraktiken fasst sie als Art und Weise, ein ‚Gegenselbst‘ („counter self“, ebd.) hervorzubringen. Hier werden zunächst Körperpraktiken, wie das Tragen der Farben der kurdischen Flagge oder auch traditionelle Kleidungspraktiken wichtig. Darüber werde eine Reartikulation vorgenommen, indem ‚ländlich‘ und ‚rückständig‘, jene Konzepte, mit denen ‚kurdisch‘ im türkischen Staatsdiskurs gleichgesetzt wurde, als ‚authentisch‘ und ‚heimatverbunden‘ umgedeutet würden, was besonders bei Newroz-Feiern sichtbar werde (ebd.: 111). Unter dem Gesichtspunkt der Körperpraktiken diskutiert Flader auch Strategien des *passings*, also Praktiken, über die Individuen Sicht- und Unsichtbarkeiten so einsetzen, dass sie als türkisch

‚durchgehen'.[61] Flader beschreibt das widerständige Moment hier im Treffen einer Entscheidung darüber, was Subjekte von sich preisgeben wollen (ebd.: 117), z.B. Schweigen bzw. das Weigern zu sprechen, worüber möglicherweise einen kurdischen Akzent oder Grammatikfehler im Türkischen sichtbar werden könnten, als eine Praktik, über die Subjekte der Staatsgewalt entkommen (ebd.: 124). Ebenso versteht Flader die Weigerung, überhaupt an Schulbildung teilzunehmen, als Ausdruck der Weigerung, eine marginalisierte Subjektposition zu beziehen (ebd.: 123). In diesem Sinne bedeutet das Verweigern der türkischen Sprache und/oder staatlichen Bildung auch das Verweigern einer spezifischen Subjektivierung.

Auch das (Wieder-)Lernen der kurdischen Sprache über kurdischsprachige Musik oder Fernsehen, aber auch in Sprachkursen, kann laut Flader als widerständiger Einsatz auf Ebene des Alltags gelesen werden. Da dies einerseits bedeutet, die in der Schule vermittelte Kriminalisierung von Kurdisch sowie die staatlichen Repressionen und Einschränkungen, mit denen Kurdischlernen verbunden ist, zu überwinden, liest Flader das Wiederlernen des Kurdischen als einen Akt des doppelten Trotzes („a double act of defiance", ebd.: 129).

Ebenso kann sie Praktiken der Namensgebung als gegendiskursive Strategien herausarbeiten, durch die der persönliche Vorname eine öffentliche Funktion erhält (ebd.: 134).[62] Kindern kurdische Namen zu geben[63], was lange Zeit nicht möglich war, wird laut Flader zu einem Akt, eine verbotene Sprache zurückzufordern und darüber die Sichtbarkeit von Kurdisch im öffentlichen Raum zu stärken. Flader argumentiert, dass „[t]hese personal names become inscribed onto legal documents, and called out in schools, work places and streets. They are attempts to fix or rather to ensure the existence of the language for the future" (Flader 2014: 134). Üblich sei auch die Praktik, neben einem offiziellen Namen einen kurdischen Namen zu tragen, der bei Freund*innen und Familie benutzt wird (ebd.: 135).[64]

Andere Widerstandspraktiken auf der Ebene des Alltags nutzen Räume des Privaten und Familiären für die Zirkulation von gegenhegemonialem Wissen. Hier kommen mit Flader besonders mündliche Traditionen des Erzählens und Singens in den Blick, mit denen die Sprache und kulturelle Artefakte davor bewahrt werden, ausgelöscht zu werden. Flader untersucht diese Praktiken als Aufrechterhalten von ‚unterworfenem Wissen', für das der Rahmen der Familie einen sicheren Ort darstellt. Darüber finde auch eine Ins-Verhältnis-Setzung von Subjekt und Geschichte statt, was Flader als „narrating oneself into tradition" (Flader

---

[61] Strategien des *Passings* sind auch in den empirischen Fällen meiner Untersuchung immer wieder zum Ausdruck gekommen, etwa in den Fällen Filiz Aytaç, Latife Taş und Merve Durmaz.

[62] Seit dem Nachnamengesetz 1934 waren Nachnamen, die auf eine nicht-türkische Herkunft verweisen, verboten. Somit kann die Namenspolitik in der Türkei gesehen werden als eine weitere Praktik, einen Sinn von türkisch-nationaler Identität zu stiften und eine „ethnically indistinguishable citizenry" (Aslan 2009: 4) hervorzubringen. Nach dem Militärputsch 1980 entschied dann der Artikel 16/4 des Registrierungsgesetzes, dass auch Vornamen der ‚nationalen Kultur' entsprechen müssten. Dieses Gesetz wurde 1991 abgeschafft, was die Registrierung von kurdischen Namen wieder erleichterte. Vor diesem politischen Hintergrund erscheinen widerständige Praktiken des Namengebens als ein politisierter Akt. Kurdische Namen, so schreibt Senem Aslan, stellen einen der zentralen Gegenstände der Auseinandersetzung auf kultureller Ebene zwischen den staatlichen Autoritäten und sich als kurdisch verstehenden Bevölkerungsanteilen dar (ebd.: 1).

[63] Sowohl Flader (2014) als auch Aslan (2009) beschreiben, wie kreative Antworten auf die Fragen von Beamt*innen, woher der (den Beamt*innen unbekannte) Name komme, es ermöglicht haben, Kinder unter kurdischen Namen registrieren zu lassen.

[64] Ein solches Beispiel zeigt sich auch in meinem Sample im Fall von Dilan, die ganz zu Beginn unseres Interviews deutlich macht, dass ihr ‚wahrer Name' nicht Dilek (wie in unserem vorherigen Mailkontakt), sondern Dilan sei (Dilan, Z. 11), und so eine ‚wahre' einer ‚türkischen' (also unwahren) Identität gegenüberstellt.

2014: 138) bezeichnet.[65] Ebenso wird im Raum der Familie nicht nur abstraktes und historisches Wissen reproduziert, sondern auch Wissen über und Erfahrungen von Gewalt und Kampf, die von Familienmitgliedern selbst durchlebt wurden. Dadurch werden Stimmen und Erfahrungen, die in Diskursen in anderen Räumen (z.B. Schule) nicht zum Thema werden, an nachfolgende Generationen weitergegeben. Flader argumentiert, dass darüber auch ein familiäres Verhältnis zu Themen wie ‚Kampf' und ‚der Bewegung' aufgebaut werde (ebd.: 148).

Die von Flader re-konstruierten widerständigen Alltagspraktiken mit denen Praktiken und Diskurse, die auf Assimilation abzielen, konterkariert werden, stellen nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher gegendiskursiver Einsatzpunkte dar, sondern machen zugleich auf den zentralen Zusammenhang von Widerstand auf Alltagsebene und organisiertem kurdischen Widerstand aufmerksam. Deutlich wird, wie selbst Praktiken, die zunächst in keinem direkten Bezug zur kurdischen Bewegung zu stehen scheinen, trotzdem durch diesen diskursiven Hintergrund mitgeformt und mit ermöglicht werden. Zugleich trägt sich die Diskursmacht dieser gegenhegemonialen Einsätze der Bewegung zu einem großen Teil darüber, dass Subjekte sie in ihren alltäglichen Praktiken reproduzieren. Das Verhältnis zwischen kurdischer Subjektivität, d.h. den Handlungs- und Denkmustern von Einzelsubjekten, und einer gegenhegemonialen Wissens- und Diskursproduktion durch die kurdische Bewegung beschreibt Flader mit dem Begriff der „atmosphere of strength" (ebd.: 170). Damit bezeichnet sie die unterstützende Atmosphäre, die durch die Bewegung und die PKK generiert wurde und die es ermöglichte, dass sich widerständige Praktiken entwickelten, sichtbar wurden und in kollektive Akte des Widerstandes münden (ebd.). Dies zeigte sich besonders in den in den östlichen Landesteilen geführten Interviews, während Widerstandspraktiken in den beiden von Flader untersuchten westtürkischen Städten Bursa und Izmir sich als weniger offen und eher individuell zeigten, was Flader mit einer Abwesenheit der Atmosphäre der Stärke erklärt.

Für meine eigene Untersuchung sind Fladers Erkenntnisse interessant, da sie ebenfalls auf der Ebene des Alltäglichen untersucht, wie als ‚anders' bzw. ‚national nicht-zugehörige' adressierte Subjekte diese Ansprachen auf widerständige Weise umgestalten, ihnen entgehen, ihnen offen entgegentreten oder sie kreativ umdeuten. Wie einzelne Verweise bereits andeuten, ergeben sich zwischen Fladers und meinen Re-Konstruktionen durchaus Parallelen, die einander spezifizieren und befruchten können. Der Hinweis auf die Atmosphäre der Stärke, die einen ermöglichenden Faktor für dissidente Praktiken und Wissen darstellt, ist insofern von großer Relevanz für meine empirischen Daten, da die Frauen in meinem Sample z.T. in den kurdischen Provinzen der Türkei, z.T. aber auch in westtürkischen Regionen aufgewachsen und zur Schule gegangen sind. Der diskursive Gegenhorizont durch die Bewegung, den Flader als „Atmosphäre der Stärke" („atmosphere of strength", ebd.: 169) bezeichnet, stellt damit auch ein Rahmen des Denk-, Sag- und Werdbaren innerhalb der Erzählungen meiner Interviewpartnerinnen dar.

Diese vier qualitativ-empirischen Studien leisten meines Erachtens wichtige Beiträge zum Verständnis der Konstruktionen kurdischer Identitäten, Subjektpositionen und Subjektivitäten. Sie alle weisen mehr oder weniger explizit auf den engen Zusammenhang zwischen Kampf, Gewalterfahrungen und Leiden während und im Nachgang der gewaltvollen Auseinandersetzungen zwischen der PKK und dem türkischen Staat in den 1990er bis in die 2000er

[65] Diese Konzeptualisierung der Familie als gegenhegemonialen Raum, in dem als ‚gültig' postuliertes Wissen herausgefordert wird, konnte auch ich aus meinem Interview mit Büşra herausarbeiten (vgl. Abschnitt 4.1.4).

Jahre hin. Sie machen deutlich, dass Subjektpositionen als Kurd*innen zwischen hegemonialen und gegenhegemonialen Kräften verortet sind. Zudem verweisen sie darauf, dass die Identifizierung mit einer in diesem Spannungsfeld angesiedelten Subjektposition als Kurd*in bzw. kurdische Frau oder kurdisches Kind nicht einfach und unproblematisch erfolgt, sondern dass diese mit Aushandlungsprozessen verbunden sind. Diese werden maßgeblich kanalisiert durch die Erfahrung kollektiver Gewalt, Angst vor dem Staat und Schmerz. Obschon in den oben zitierten Studien maßgeblich über Erfahrungen zur Zeit des bewaffneten Konfliktes gesprochen wird, halte ich sie für durchaus aussagekräftig in Bezug auf die aktuelle Situation, in der sich die staatliche Gewaltausübung gegenüber der kurdisch positionierten Bevölkerung seit 2015 fortsetzt. Die Studien verweisen zudem auf die Produktivität von kollektiver Erfahrung für widerständige Einsätze sowie für Strategien des Umgangs mit der Erfahrung von Gewalt. Sie zeigen nicht zuletzt die ständige Transformation und Unabgeschlossenheit kurdischer Subjektpositionen, welche sich in ständiger Abhängigkeit von (gegen-)diskursiven Deutungsangeboten konstituieren.

Die Erkenntnisse von Çağlayan, Darıcı, Aras und Flader sind somit wichtige Ausgangspunkte für meine eigene empirische Untersuchung, da sie Hinweise auf die Prozesse geben, in denen Menschen ein Selbstverständnis *als jemand* (als politisches Subjekt, als widerständiges Subjekt, als Opfer staatlicher Gewalt etc.) entwickeln. Für eben diese Prozesse des konkreten Werdens von Subjekten in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Ordnungen interessiere ich mich in meiner empirischen Untersuchung. Indem ich Mikroprozesse des Ansprechens und Angesprochenwerdens sowie die Möglichkeiten des Antwortens als subjektive Verhandlungen des Diskursiven in den Blick nehme, schließe ich zwar an die oben angeführten Studien an, lege jedoch durch eine subjekttheoretische Perspektivierung einen spezifischeren Schwerpunkt auf die Arten und Weisen, wie Subjekte Ansprachen als (nicht-)zugehörig verhandeln. Expliziter als die diskutierten Studien blicke ich zudem auf den empirischen Einzelfall und arbeite biographisch relevante Formen von subjektiven Verhandlungen heraus. Auffällig erscheint mir bei der Sichtung der vorliegenden Forschungsliteratur zu Erfahrungen und Selbstverständnissen sich als kurdisch positionierender Menschen in der Türkei, dass diese, wie in Aras' und Darıcıs Studien, insbesondere in den Kontext von physisch-gewaltvollen Erfahrungen mit dem Staat erhoben worden oder aber, wie bei Çağlayan und Flader, in eine Verbindung gebracht werden mit der kurdisch politischen Bewegung, welche wiederum besondere Identitätsangebote bereitstellt. Anders als die vier Autor*innen stelle ich die hegemoniale, mit einer natio-ethno-kulturellen Codierung operierende nationalstaatliche Ordnung als normativen Horizont in den Mittelpunkt, welche Subjekten spezifische Positionierungen nahelegt, begrenzt, ermöglicht und verunmöglicht. Die Wirkmächtigkeit dieser Ordnung positioniert Subjekte mittels natio-ethno-kulturell codierter Unterscheidungen, tut dies jedoch nicht erst durch explizite (körperlich) gewaltvolle Übergriffe des Staates, sondern jenseits eines bewaffneten Konflikts, in (staatlichen) Institutionen, in alltäglichen Interaktionen, in individuellen Ansprachen, in denen Menschen zu ‚(kurdischen) Anderen' gemacht werden. In diesem Sinne interessiere ich mich für das Sprechen über alltägliche Erfahrungen, die ich als Verhandlungen von Ansprachen als ‚Andere' lese. Der Fokus, den ich darin auf das Sprechen über Schulerfahrungen lege, stellt dabei einen weiteren wichtigen Unterschied zu den oben angeführten Studien dar. Die Fokussierung auf das Sprechen über Schulbildung als einer spezifischen Formierung von institutionalisierter Nationalstaatlichkeit (s. Abschnitt 2.1.1) stellt damit einen bestimmten diskursiven Kontext und Anrufungsraum dar, in dem Subjekte handlungsrelevante Verständnisse von sich selbst entwickeln.

Die vorhergehenden Abschnitte hatten das Ziel, sich an das Forschungsfeld Nationalstaat und natio-ethno-kulturelle Andere im Kontext Türkei anzunähern. Dazu habe ich in einer Logik schrittweiser Fokussierung von einer Betrachtung der nationalstaatlichen Ordnung der Republik Türkei und ihrer historischen Bedingtheit bis hin zu durch diese Strukturen produzierten, marginalisierten Subjekten vorgenommen. In dieser Auseinandersetzung ist vor allem der ambivalente Status von Menschen, und Gruppen die sich als kurdisch positionieren oder so positioniert werden, deutlich geworden, die zwar qua Staatsangehörigkeit formal zum türkischen Staat zugehörig sind, während sie im Verlauf der nationalstaatlichen Geschichte der Türkei als distinkte Gruppe verleugnet, assimiliert, inferiorisiert und kriminalisiert wurden. Diese Erfahrungen staatlicher Gewalt wirken sich, wie der letzte Abschnitt gezeigt hat, auch auf die Formierung von Selbstverständnissen und Subjektpositionierungen kurdisch positionierter Personen aus. Während der Auseinandersetzung mit der bestehenden Literatur ist immer wieder die Wechselwirksamkeit zwischen der nationalstaatlichen Ordnung und den ‚kurdischen Anderen' ebenso wie dem kurdisch politischen Widerstand angeklungen. So haben die historischen Analysen beispielsweise darauf hingewiesen, dass Leugnung und Assimilation als Strategien des türkischen Staates verstanden werden können, sich als einheitlich und (natio-ethno-kulturell) homogen darzustellen. Zugleich ist deutlich geworden, dass die Skandalisierung dieser Marginalisierungspraktiken, u.a. durch die kurdisch politische Bewegung, zu einer stärkeren Identifizierung von Individuen mit der Subjektposition ‚kurdisch' führt. Angesichts dieses Befundes einer gegenseitigen identitätsstiftenden Wirkung stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Nationalstaat und natio-ethno-kulturell marginalisierten und diskriminierten Gruppen theoretisch gefasst werden kann. Eine solche theoretische Konzeptualisierung müsste die gegenseitige Abhängigkeit beider Seiten berücksichtigen und so Inklusion in die und Exklusion aus der nationalstaatlich gefassten Gemeinschaft als relationale Phänomene begreifen. Im Hinblick auf das Anliegen der Arbeit, Prozesse der Subjektkonstitution innerhalb dieser gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse empirisch untersuchbar zu machen, müsste sie sich zudem anschlussfähig für eine Untersuchung von Subjektivierungsgeschehen zeigen. Im folgenden Abschnitt werde ich unter dem Begriff ‚*outsiderness*' eine theoretische Perspektive entwickeln, die natio-ethno-kulturell codierte In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat auf diese Weise theoretisch in den Blick zu nehmen vermag.

1.2 *Outsiderness* als theoretische Perspektive auf symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat

Die Evaluation der bestehenden Forschungsliteratur, die ich in den vorigen Abschnitten vorgenommen habe, hat nahegelegt, dass es für eine Untersuchung der Formierung national-marginalisierter Subjektivitäten mindestens zweier theoretischer Konzeptualisierungen bedarf: Zum einen muss eine Perspektive eingeführt werden, die die Relationalität von national

Zugehörigen und Nicht-(fraglos-)Zugehörigen in Rechnung stellt und eine Konzeptualisierung nationaler Kontexte als Kontexte von symbolischen[66] Inklusions- und Exklusionsverhältnissen vorlegt. Der Herleitung einer solchen Perspektive möchte ich mich in den folgenden Abschnitten widmen. Zum zweiten wurde deutlich, dass es theoretischer Konzepte bedarf, die zu fassen erlauben, wie Subjekte innerhalb machtvoller gesellschaftlicher Ordnungen, z.B. nationalstaatlicher Ordnungen, ein handlungsrelevantes Selbstverständnis von sich erhalten. Es wird eine Perspektive benötigt, die konkrete Subjektwerdungsgeschehen als durch gesellschaftliche Ordnungen ermöglicht und begrenzt analysiert, und damit auch zu fassen erlaubt, wie, wann und als wer Subjekte worin sozial in- und exkludiert werden. Wie ich später (Abschnitt 2.2) ausführlich erläutern werde, sehe ich in Judith Butlers Konzept der Subjektivierung diesen zweiten Anspruch theoretisch umgesetzt. Insofern werde ich mich zunächst hier ersterem Anliegen zuwenden und eine theoretische Perspektive herleiten, die nationale Kontexte als historisch gewachsene und insofern kontingente Kontexte machtvoller symbolischer In- und Exklusionsverhältnisse konzeptualisiert, welche mit rassistischen Unterscheidungspraktiken operieren und sich zudem als produktiv hinsichtlich der Hervorbringung von (nicht-)nationalen Subjekten erweisen.

Ich argumentiere, dass das Konzept *outsiderness* eine angemessene Perspektive darstellt, Praktiken des symbolischen In- und Exkludierens als komplementäre Praktiken in national (-staatlich)en Kontexten zu untersuchen. Der Begriff *outsiderness* wurde von Özlem Göner in ihrer Studie *Turkish National Identity and Its Outsiders. Memories of State Violence in Dersim* (Göner 2017) entwickelt und stellt einen Ansatz zur Analyse nationaler Identität und ‚ihrem Anderen' dar. Göners leitende These in Bezug auf den türkisch nationalstaatlichen Kontext ist, dass „national identity is based, in large part, on the effects of state violence against outsiders over time" (ebd.: 2). Göner bringt das Konzept der *outsiderness* als eines ein, „which is different from minority and other categories, including ethnicity, race, and religion" (ebd.), da es vielmehr die Logik von In- und Exklusion in den Vordergrund stelle und somit das Moment der Relationalität deutlich mache: Die türkische nationale Identität konnte laut Göner nur auf solch überzeugende Weise hergestellt werden, indem ein „differential management of outsiders" (ebd.) betrieben wurde, zu denen sie innerhalb der historischen und politischen Entwicklungen des Nationalstaates Türkei hauptsächlich nicht-muslimische, alevitische, kurdische Subjektpositionen, aber auch genereller Linke und Umweltschützer*innen zählt (vgl. ebd.). Mit dem Konzept *outsiderness* versucht Göner am Beispiel des Sprechens über staatliche Gewalt in der Stadt und Region Dersim im Südosten der Türkei zu zeigen, wie *outsiderness* hergestellt wird, wie sich Subjekte eine outsider-Identität jedoch auch aneignen und als Ressource für Widerständigkeit nutzen. Der Staat muss dabei als inhärenter Teil von outsider-Identität, d.h. der identifizierenden Annahme von *outsiderness* für die Selbstpositionierung von Subjekten, gelesen werden. In diesem Sinne wird der Staat zu einer „internalized component of subjective identity" (ebd.: 4).[67]

---

[66] Ich lehne mich an ein Verständnis des Symbolischen an, wie Bourdieu es in seinen Arbeiten zur symbolischen Gewalt (etwa Bourdieu 2005) herausgearbeitet hat. Gewalt ist ihm zufolge dann symbolisch, wenn „sie auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen operiert und zur Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt" (Moebius/Wetterer 2011: 1).

[67] Die damit formulierte Annahme, dass gesellschaftliche Ordnungen Subjektivitäten produzieren, ist auch von grundlegender Bedeutung für meine empirische Untersuchung und die ihr vorangestellten theoretischen Überlegungen. Wie genau ich die Verbindung von Subjekt und machtvoller Ordnung denke, lege ich in Abschnitt 2.2 dar.

Göner geht somit davon aus, dass *outsiderness* als Konzept eine größere analytische Erklärungskraft zukommt als einzelnen Differenzkategorien wie Ethnizität oder Religion. In ihrer intergenerational angelegten Studie befragt sie drei in der Stadt Dersim[68] lebende Generationen nach ihren Erfahrungen mit staatlicher Gewalt. Mit dem Konzept *outsiderness* schlägt sie eine analytische Perspektive vor, die über vorliegende theoretische Ansätze hinausgeht, die die staatliche Problematisierung von Dersim in der besonderen Konstellation kurdisch-alevitischer Identität verorten (ebd.: 5). Göner hingegen macht an der Selbstbezeichnung ‚Kırmanc', die besonders die ältere Generation in Dersim wählt, deutlich, wie diese sich an einer komplexen Intersektion von „religious, cultural/spiritual, ethnic, and lingual differences from other groups in the region" (ebd.: 5) verortet. Daran zeige sich, so Göner, dass diese Identitätsgruppe „cannot be accounted for simply by modern categories, such as race, ethnicity, and religion" (ebd.). Zudem birgt der *outsiderness*-Begriff Göner zufolge das Potenzial, gerade die historisch wechselnden Bezugnahmen auf unterschiedliche Differenzordnungen zu fassen. Dies erlaubt es ihr zu analysieren, inwiefern sich Inklusion in die und Exklusion aus der nationalen Gemeinschaft auf Unterscheidungspraktiken bezog, die mithilfe unterschiedlicher Differenzkategorien operierten: Als Beispiel sei genannt, wie sich als kurdisch verstehende Gruppen in der vorrepublikanischen Zeit der 1910er Jahre als ‚muslimische Brüder der Türk*innen' konstruiert und damit als strategische insider für die Realisierung türkischer Interessen hervorgebracht wurden (wie dem Massaker an der armenischen Bevölkerung 1915 oder eine Unterstützung des neu errichteten Staates 1923), sie jedoch in den ersten Jahren nach Republikgründung unter Bezugnahme auf ‚ethnische' Argumentationen zu „stateless outsiders" (ebd.: 8) wurden. Darüber wird exemplarisch deutlich, „how categories of inclusion and exclusion shift based on the local, national, and global relations of power" (ebd.). Damit lenkt Göner den analytischen Blick auf die Prozesse, durch die bestimmte Gruppen zu outsidern (gemacht) werden (ebd.: 41). Staat, Nation und outsider stehen ihr zufolge dementsprechend in einem dialektischen Verhältnis. Teil dieser Dialektik ist auch, dass outsider-Gruppen nicht nur diskursiv in staatlichen Diskursen hervorgebracht wurden und werden, sondern dass „outsider subjects remember, transfer, mobilize, and transform outsiderness by constructing identities and movements" (ebd.: 1). In diesem Sinne muss *outsiderness* verstanden werden als sowohl historisch konstruiert als auch subjektiv re-interpretiert und (re-)produziert (Göner 2016: 253).

Für mich stellt *outsiderness* das Ergebnis der Suche nach einem kontextsensiblen Begriff dar, der das spezifisch-situierte Verhältnis zwischen dem türkischen Nationalstaat und den kurdischen Anderen zu beschreiben vermag. Meine Aufarbeitung des Forschungsstandes hatte vor allem nahegelegt, dass der Status von kurdischen Subjektpositionen in der Geschichte des Nationalstaates Türkei sich gerade durch Uneindeutigkeit und Ambivalenz,

[68] Dersim ist die kurdische Bezeichnung einer Stadt und Region in der Osttürkei (türkisch: Tunceli). Sie ist 1938 Opfer eines staatlich organisierten Feldzuges gegen nicht-türkische, nicht-muslimische und nicht-sunnitische Bevölkerungsgruppen geworden, bei dem tausende von Menschen getötet und vertrieben wurden. Diese unter dem Begriff ‚Dersim-Massaker' (*Dersim Katliamı*) verhandelten Ereignisse werden in der Literatur mit dem Umstand in Verbindung gebracht, dass unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen in Dersim lebten und bis heute leben (besonders Personen mit alevitisch-kurdischen und armenischen Selbstverständnissen; Göner 2016: 228) sowie mit der zurückgezogenen geographischen Lage der Region, die ein Hindernis für die Türkifizierungspolitiken des türkischen Staates darstellten. Günter Seufert fasst zusammen: „Hier hat der Staat eine Region, die er bisher nur schwach durchdrungen hatte, gewissermaßen kolonialisiert, einen Teil seiner Bevölkerung zwangsumgesiedelt und nahezu planmäßig dezimiert" (Seufert 2012: 238).

durch temporäre Einschlüsse und strategischen Allianzen einerseits, und Leugnung und Kriminalisierung andererseits kennzeichnet, sowie Gleichzeitigkeiten etwa von natio-ethno-kulturell codierten Ausschlüssen aus dem nationalen Wir und Einschlüssen über muslimisch-sunnitische Religion. Wie oben ausgeführt führt dies zu heterogenen Positionierungen auch innerhalb der Gruppe der sich als kurdisch verstehenden Menschen. Somit lässt sich das türkische Projekt des *nation building* und der staatliche Umgang mit natio-ethno-kulturell und religiös als ‚Anderen' Identifizierten auch nicht umstandslos parallelisieren mit dem Verhältnis zwischen westeuropäischen Imperialstaaten und kolonialisierten Gesellschaften. Aus diesem Grund schienen mir bereits vorliegende analytische Werkzeuge, wie etwa das Konzept des *Othering* (Said 2009) nicht ohne weiteres übertragbar, wenn auch mit der Annahme einer relationalen Hervorbringung von marginalisierten und hegemonialen Positionen sicherlich eine Ähnlichkeit von *outsiderness* und *Othering* vorliegt.[69]

Göner deutet nun an, dass sie sich bei der Konzeptualisierung von *outsiderness* an poststrukturalistischen Theorieangeboten orientiert, die die Produktion von Identitäten innerhalb von Machtverhältnissen verorten (Göner 2017: 2). Insbesondere den Konzepten ‚Macht' und ‚Kampf' (*power and struggle*, ebd.: 19) schreibt sie eine erkenntnisleitende Funktion zu, um damit die „construction of outsider subjectivity within and through power relations" (ebd.: 21) zu ergründen. Während ich auch diesen Fokus auf machtvolle Ordnungen als produktive Kräfte in Hinblick auf das Hervorbingen von Subjekten durchaus teile, scheint mir damit jedoch das Potenzial des Begriffs *outsiderness* nicht in Gänze ausgeschöpft. Dieser kann meiner Lesart nach auf grundsätzlichere Fragen nach einem Innen und Außen verweisen, nach Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit. Er kann – so möchte ich im Folgenden argumentieren – die konstitutive Angewiesenheit des Innens eines national gefassten Wirs auf ein davon weitestgehend ausgeschlossenes Außen auf den Begriff bringen. Wie in der Re-Kapitulation von Analysen des Nationenverständnisses der Türkei im vorangegangenen Unterkapitel deutlich geworden ist, verschwimmen diese Grenzen immer wieder und müssen als Gegenstände machtvoller Aushandlungen verstanden werden.

Im Folgenden möchte ich Göners *outsiderness*-Theorem daher mit ausgewählten Theorieangeboten schärfen, mit denen sich zum einen das interessierende Verhältnis von symbolischer Inklusion in und Exklusion aus nationalstaatlichen Kontexten als ein durch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und zuweilen *race* vermitteltes Verhältnis näher bestimmen lässt. Damit erfolgt an dieser Stelle eine analytische Fokussierung auf *eine* Dimension von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, während ich damit jedoch nicht die Wirkmächtigkeit anderer Dimensionen wie Geschlecht oder Religion dementieren möchte. Im Gegenteil durchkreuzen sie immer wieder Verhältnisse von nationaler In- und Exklusion und werden von mir in der empirischen Analyse auch punktuell re-konstruiert, während jedoch das analytische Hauptaugenmerk auf rassistischen Ein- und Ausschlüssen liegt. Während ich mich im Folgenden zunächst dem Verhältnis von *race* und moderner Staatlichkeit auseinander-

[69] Das Konzept des *Othering* bezeichnet in Anlehnung an Edward Saids Orientalismus-Studie (Said 2009) die diskursive Hervorbringung des sog. Orients durch eine westliche Wissensproduktion, über die Dominanzverhältnisse normalisiert werden. *Outsiderness* widerspricht einem solchen Verständnis von *Othering* sicherlich nicht, sondern im Gegenteil lassen sich die bei Said zentralen diskursiven Strategien von Essentialisierung und Homogenisierung auch z.T. im türkisch-nationalstaatlichen Diskurs wiederfinden. Es kann jedoch nicht umstandslos davon ausgegangen werden, dass dies die einzigen oder zentralen diskursiven Praktiken sind, die an der Herstellung der konkreten Konstellation in der Türkei beteiligt sind (dies wäre letztlich selbst empirisch, etwa diskursanalytisch zu klären).

setze (1.2.1), soll daraufhin mittels der theoretischen Schärfung eine genauere Verhältnisbestimmung von Innen und Außen vorgenommen werden. Letzteres tue ich mithilfe eines Zweischritts, indem ich zunächst Norbert Elias' figurationssoziologische Theorie der Etablierte-Außenseiter-Beziehungen heranziehe (Elias/Scotson 1990), die ich für eine Analyse nationaler Kontexte zuspitze bzw. erweitere (1.2.2). In einem zweiten Schritt nehme ich eine diskurstheoretische, poststrukturalistische Perspektivierung hinzu, die die Dualität von Innen und Außen fraglich werden lässt und auf den konstitutiven Charakter eines Außens für das Innen hinweist (1.2.3). Abschließend verdichte ich die Erkenntnisse der beiden theoretischen Lesarten zu einer *outsiderness*-theoretischen Analyseperspektive (1.2.4).

1.2.1 Zur Verwobenheit von race *und moderner Staatlichkeit*

Wie angedeutet möchte ich anders als Göner unter der Perspektive *outsiderness* in analytischer Einseitigkeit rassistische Unterscheidungspraktiken in den Fokus rücken.[70] Damit widme ich mich theoretisch wie empirisch insbesondere symbolischen In- und Exklusionsverhältnissen im Nationalstaat, die mittels eines rassistischen Unterscheidungsschemas wirksam werden. Dabei schließe ich mich jenen theoretischen Verständnissen an, die Rassismus als gesamtgesellschaftliches System, als Diskurs fassen (Hall 2000a). Diese gehen davon aus, dass Rassismus als gesellschaftlich zur Verfügung stehendes, binär organisiertes Unterscheidungswissen verstanden werden kann. In diesem Sinne wird „durch das ‚Wissen', das in rassistischen Erklärungssystemen bereitgestellt ist, Macht als Dominanz praktiziert, plausibilisiert und legitimiert" (Scharathow et al. 2009: 11). In rassistischen Diskursen verknüpft sich die Bedeutungsproduktion über ein natio-ethno-kulturell codiertes und beizeiten rassifiziertes Wir und Nicht-Wir mit Macht und dient dazu, Personen und Kollektive, die als Angehörige der Nicht-Wir-Gruppe identifiziert werden, vom Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen auszuschließen bzw. Ausschlüsse zu legitimieren. Ausgehend von einem Verständnis von Rassismus als machtvollem Diskurs möchte ich in diesem Abschnitt diskutieren, inwiefern die Idee von moderner Staatlichkeit als verwoben mit rassistischen Diskursen verstanden werden muss und wie sich diese Verwobenheit im Kontext des türkischen Nationalstaates manifestiert.

Rassistische Klassifikationen entstehen mit der Herausbildung von Nationalstaaten und der Art und Weise, wie sich diese zum Kolonialismus in Beziehung setzen (Mecheril/Scherschel 2009: 41; vgl. auch Kooroshy/Mecheril 2018) und sind damit im Kontext von Diskursen der europäischen Moderne zu verorten. Diese Diskurse, d.h. die (Selbst-)Erzählung der europäischen Moderne als ‚fortschrittlich' und ‚zivilisiert', funktionieren maßgeblich über die Unterwerfung und Ausbeutung der kolonialisierten Anderen: „The half-acknowledged but still half-denied background condition of modernity is European colonialism" (Ahıska 2010: 6). So hatte bereits Stuart Hall in seiner Analyse des Diskurses um den ‚Westen und den Rest' die konstitutive Rolle des ‚Rests' für die „Formierung der Vorstellung ‚des Westens' und des ‚westlichen Bewußtseins' von Identität" (Hall 1994a: 141) herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund wird auch ein kritischer Blick auf die modernen Nationalstaaten und

[70] Göners Offenheit bezüglich sozialen Kategorisierungen, mithilfe derer sich Grenzziehungen zwischen insidern und outsidern vollziehen, erscheint mir grundsätzlich sinnvoll und der Komplexität der empirischen Realität angemessen. Analytisch jedoch läuft sie meines Erachtens Gefahr, an Trennschärfe einzubüßen und teilweise angesichts dieser Breite notwendigerweise auf einer schlaglichtartigen Darstellungsebene stehenzubleiben.

im größeren Sinne die westlichen Traditionen politischen Denkens sowie ihre Bedingtheit durch das koloniale Projekt wichtig.

Als Grundfigur des westlich-modernen politischen Denkens – und damit der Theorie des Staates als politische Gemeinschaft und liberale Demokratie – kann die Idee des Gesellschaftsvertrags verstanden werden. Vertragstheorien, wie sie maßgeblich von Thomas Hobbes (Hobbes 2011; erstmals 1651), John Locke (Locke 1977; erstmals 1690) oder Jean-Jacques Rousseau (Rousseau 2011; erstmals 1762) formuliert wurden, gründen den Ursprung und das Funktionieren von Gesellschaft und Politik auf die Idee eines Gesellschaftsvertrages, mit dem der ‚Naturzustand' menschlichen Zusammenlebens in einen ‚zivilen Zustand' überführt wird. Im bis heute wirkmächtigen Diskurs der westlichen Moderne spielt das Konzept des Gesellschaftsvertrags als politischem Vertrag des Zusammenlebens von Menschen eine zentrale Rolle, um die Idee einer aktiven Etablierung moderner Gesellschaftlichkeit zu beschreiben: „If we think of human beings starting off in a ‚state of nature', it suggests that they *decide* to establish civil society and a government" (Mills 1997: 3; Herv. i. O.). Der Gesellschaftsvertrag steht damit auch für eine konsensuelle Entscheidung unter gleich(wertig)en Individuen.

Charles W. Mills (1997) hat mit seinem Konzept des *Racial Contract* eine kritische Reformulierung dieser kontraktualismustheoretischen Grundannahme vorgenommen, indem er argumentiert, dass das westliche politische Denken der Moderne auf einen spezifischen Gesellschaftsvertrag abhebe, der mitnichten als ‚universell' zu betrachten sei: „[It] is not a contract between everybody (‚we the people'), but between just the people who count, the people who really are people (‚we the white people'). So it is a Racial Contract" (ebd.). Der Gesellschaftsvertrag, der als ein Vertrag unter weißen Menschen verstanden werden müsse, trage, so Mills zentrales Argument, zur Aufrechterhaltung weißer Vorherrschaft bei. Dabei stellt Mills dem *Racial Contract* als nicht-idealem (d.h. ungerechten, rassifizierte Ausbeutung und Unterdrückung legitimierenden) Vertrag die Idee eines idealen (d.h. gerechten und nicht-rassifizierten) Vertrags gegenüber (ebd.: 5). Mit Mills lässt sich die aufklärerische Idee des Gesellschaftsvertrages, die die Formierung moderner westlicher Nationalstaaten rahmt, somit als Konsolidierung weißer Vorherrschaft lesen.

Die Idee von Mills' Gesellschaftsvertrag als einem *Racial Contract* ist auch für die Konzeptualisierung der Konstituierung des türkischen Nationalstaates herangezogen worden. So adaptiert Barış Ünlü in seiner Analyse Mills Terminologie und spricht von einem *Turkishness Contract* (*Türklük Sözleşmesi*; Ünlü 2012, 2016), den er als die ungeschriebene Verfassung der Türkei bezeichnet (Ünlü 2013). Laut Ünlü bestand und besteht der *Turkishness Contract* aus drei Bedingungen:

> „The first condition of the contract was to be Turkish and/or to become Turkish. The second condition was not to speak of or write about the purge of non-Muslims – on whom the contract rose – from Anatolia and seizure of their wealth. The third condition was not to write and pursue politics with regard to other Muslim groups, who could resist against Turkification." (ebd.: 25)

Ünlü entfaltet den Begriff des *Turkishness Contract*, um aus der Perspektive der Critical Whiteness Studies zu zeigen, wie über diesen informellen Vertrag die Privilegierung von (sunnitisch-muslimischen) türkischen Positionen in der Türkei funktioniert(e). Der *Turkishness Contract* ist Ünlü zufolge damit als inoffizielle Übereinkunft einer politischen Gemeinschaft zu verstehen, die sich maßgeblich über diskursive Ausschlüsse Anderer konstituiert.

Mills Konzept des *Racial Contract* ist jedoch auch kritisch gelesen worden. Laut David Theo Goldberg gründen Mills Argumente auf durchaus fragwürdigen Annahmen: Er kritisiert zum einen, dass Mills bei seiner Unterscheidung zwischen zwei Typen von Verträgen den nicht-idealen, rassifizierten Typus in nicht-europäischen Kontexten verorte (Goldberg 2002: 37; s. Mills 1997: 42). Dies lege die problematische Annahme nahe, dass es einen *race*-neutralen Vertrag gäbe:

„This suggests oddly that the social contracts that supposedly established European states historically formed are not racial, did not fashion and rationalize racial formations, that such racial definitions emerged historically and geographically only with colonial expansion." (Goldberg 2002: 37)

Goldberg macht hier darauf aufmerksam, dass *race* in Mills Analyse in den nicht-europäischen Raum ausgelagert wird, während die Wirkmächtigkeit rassistischer Diskurse im Kontext der Formierung von europäischen Nationalstaaten invisibilisiert werde. Zum anderen blende Mills aus, dass der Gesellschaftsvertrag, wenn er – wie bei Millls – als tatsächliches Einverständnis der Beteiligten gedacht würde, verkenne, dass genau über dieses unterstellte Einverständnis soziale Ungleichheitsstrukturen legitimiert worden seien (ebd.).

Goldberg selbst hingegen stellt heraus, dass „racially configured discourse did not follow from a social contract but emerged coterminous with modern state formation" (ebd.). Ebenso wie Rassismus muss daher die Idee des Gesellschaftsvertrages mit Goldberg als ein Diskurs betrachtet werden, der zur Konstituierung moderner Staatlichkeit herangezogen wird. In diesem Sinne ist das politische Konstrukt des modernen Staates durchzogen oder wie Goldberg es ausdrückt, ko-artikuliert (ebd.: 4), mit der Kategorie *race*: Goldbergs Theorie des ‚racial state' zufolge ist *race* „integral to the emergence, development, and transformation (conceptually, philosophically, materially) of the modern nation state" (ebd.).

Diese theoretischen Überlegungen zum Verhältnis zur Verwobenheit von moderner Staatlichkeit und *race* gilt es nun wiederum im Hinblick auf den konkreten Fall der Türkei zu reflektieren. Das oben erwähnte Konzept des *Turkishness Contract*, das Ünlü vorgeschlagen hatte, müsste mit Goldbergs Einwand zum Gesellschaftsvertrag als einem rassifizierten Narrativ moderner Staatlichkeit ebenso als ein wirkmächtiger Diskurs verstanden werden. Auffällig an Ünlüs Überlegungen ist jedoch, dass er sich zwar an Mills Idee des *Racial Contract* anlehnt, in seinen Analysen selbst jedoch keinen expliziten *race*-Begriff anlegt.

Meine grundsätzliche Beobachtung ist, dass *race* als ein analytisches Konzept in der türkeibezogenen Literatur wenig Anwendung findet.[71] Darin stimme ich mit Murat Ergin überein, dem zufolge in der sozialwissenschaftlichen Literatur zum Kontext Türkei eher mit den theoretischen Konzepten ‚Nation' oder ‚Ethnizität' gearbeitet werde (Ergin 2017: 3). Ergin selbst leistet hingegen einen meines Erachtens wichtigen Beitrag zur Theoretisierung von

[71] Dementsprechend liegen für den Kontext Türkei auch kaum Analysen zu Rassismus vor. Bülent Gökay und Tunç Aybak begründen dies damit, dass der türkische Nationalstaat oft als politische bzw. staatsbürgerliche Nation bezeichnet wurde, die somit als unschuldig geahndet worden sei, was Rassismus anginge (Gökay/Aybak 2016). Andere Autor*innen sprechen durchaus von Rassismus, betonen allerdings auch, dass es sich ‚nur' um kulturellen Rassismus handele und dass dieser nicht die Funktion erfülle, Rassekonstruktionen zu ersetzen und zu überdecken (Özbek 2005). Damit scheint mir insgesamt ein anderes Verständnis von Rassismus vorzuliegen, als ich es präferiere. Während Özbek diskutiert, ob man bestimmte gesellschaftliche Phänomene in der Türkei *als Rassismus* verstehen könnte und ob es dementsprechend Rassismus ‚*gebe*', legt das Verständnis von Rassismus als gesellschaftlichem Diskurs, dem hier gefolgt wird, nahe, dass die binären Unterscheidungsschemata, die zwischen einem natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir unterscheiden, immer schon in nationalstaatlich gefassten Gesellschaften eingelassen sind.

race im türkisch-nationalstaatlichen Kontext: In seiner Studie *„Is the Turk a White Man?“ Race and Modernity in the Making of Turkish Identity* (2017) nimmt Ergin die Verwobenheit zwischen *race* und Moderne in den Blick, indem er *whiteness* als zentralen Topos der Vorstellung moderner Gesellschaften ausweist. Er geht davon aus, dass *race* eine zentrale Unterscheidungslinie für nationale Identität bzw. die Konstruktion von *Turkishness* darstellt, die über die mit *race* operierenden europäischen Diskurse der westlichen Moderne Einzug in den türkischen Kontext hält. Damit wird auch in Rechnung gestellt, dass die Konjunktur rassistischer Unterscheidungen in der Türkei nicht unabhängig vom westeuropäischen Vorstellungen moderner Staatlichkeit verstanden werden kann. So schreibt Ergin: „[M]odern nations were white; therefore, whiteness was a prerequisite to modernize“ (ebd.: 4). Damit verortet er die rassifizierte Formierung türkisch-nationaler Identität durchaus als Produkt des Austausches zwischen europäischen und türkischen Akteur*innen.[72] Die Formierung der ‚türkischen Moderne‘ stellt dementsprechend einen dialogischen und zuweilen widersprüchlichen Prozess dar, den Meltem Ahıska als Okzidentalismus bezeichnet hatte.[73] Damit meint sie „a meams of performing Western modernity, while at the same time resisting its colonizing move. It is westernism and anti-westernism at the same time” (Ahıska 2010: 7). Auf Grundlage dieser ambivalenten Beziehung zwischen der Türkei und ‚dem europäischen Westen’ wäre es auch verkürzt anzunehmen, dass rassistische Denk- und Argumentationsschemata ‚einfach‘ aus westlichen Diskursen übernommen worden wären. Vielmehr sind auch diese eingebunden in orientalistische und okzidentalistische Diskurse: „In an endless spiral of perceptions of the West and perceptions of Western perceptions of Turkey, race played a significant role in the formulation of an authentic modernity and the formation of Turkish identity“ (Ergin 2017: 2).

Laut Ergins Analyse manifestiert sich die rassistische Grundierung türkischer Identität (bis heute) anhand zweier Formen: Zum einen zeigt sie sich in der Idee der Unveränderbarkeit, d.h. als historisch nicht-transformierbare Kategorie. Diese Ahistorisierung und Universalisierung türkischer Identität sei notwendig für die Wahrnehmung von nationaler Zugehörigkeit: „Only after racial immutability successfully attaches itself to Turkishness and constructs itself as a static identity do subtle differences between true belongings and mere citizenship make sense“ (ebd.: 7). Zum anderen zeigt sich die rassistische Codierung nationaler Identität laut Ergin an einer „pervasive chromatic fascination with skin color and other physiognomic characteristics“ (ebd.), die er mit dem Konzept Chromatismus beschreibt. Diese wirkten nicht als starre strukturelle Hierarchien, sondern als ein eklektisches Set an Symbolen:

> „Debates in contemporary Turkey, ranging from the hierarchies of taste between ‘white’ and ‘dark’ Turks to the perceptions of Africans, reveal intrinsic links with the republican fascination with whiteness. Whiteness maintains a crucial symbolic role in Turkish debates around culture, class, lifestyle, and status.” (ebd.: 8)

Mit Ergin lässt sich die Wichtigkeit der Kategorie *race* als Teil nationaler Identität in der Türkei und ihre komplexe Verwobenheit mit dem Konzept von ‚Modernität‘ festhalten, die sich zum einen als Ziel des Aufschlusses zu europäischen Staaten, zum anderen als Gefahr

---

[72] „The Turkish government invited a large number of Western experts to investigate and help with the pressing problems of the country, especially in matters of educational policy and the economy. […] Most significantly, the government reformed the Ottoman imperial university into a regime-friendly institution in 1933 and hired a large number of Western professors, many of whom were German citizens fleeing their homeland after the Nazi seizure of power” (Ergin 2017: 5)

[73] Vgl. dazu auch Fußnote 10.

des Verlustes einer eigenen ‚authentischen' nationalen Identität darstellt. Damit erscheinen mir seine Überlegungen in eine ähnliche Richtung zu gehen wie die Goldbergs. Beide Autoren legen die Verwicklung von rassistischen mit nationalstaatlichen Diskursen nahe. Damit setzen sie einen anderen Fokus als es die in Abschnitt 1.1 versammelten Analysen zur Konzeption nationaler Zugehörigkeit getan hatten: Hier war deutlich geworden, dass sich der Großteil nationalismustheoretischer Analysen besonders an der Aufteilung in ein ‚ethnisches' und ‚politisches' Nationenverständnis abarbeitet und eine Unentschiedenheit des Falls Türkei innerhalb dieser Klassifizierung herausstellt. Aufgezeigt worden war dort auch die Produktivität dieser Uneindeutigkeit hinsichtlich des Hervorbringens rassifizierter Anderer (etwa Yeğen 2009). Mit der oben eingeleiteten Auseinandersetzung zu *race* und dem modernen türkischen Nationalstaat scheint mir jedoch eine andere Richtung eingeschlagen: Angedeutet wird eine Konzeptualisierung nationalstaatlicher Kotexte, die nicht die Frage stellt, ob ‚ethnische' oder ‚politische' Argumentationen für Zugehörigkeit zu einem nationalen Wir herangezogen werden, sondern davon ausgeht, dass *race* immer schon als Teil moderner Staatlichkeit verstanden werden muss. Die Idee des modernen Staates an sich unterliegt dieser Perspektive zufolge rassistischen Logiken der Hervorbringung und Perpetuierung von Machtverhältnissen, die in- und exkludierende Wirkungen entfalten. So schreibt Ergin, dass „constitutional citizenship coexisted with racial discourses and inclusive declarations were countered by exclusive policies" (ebd.: 14). *Race* stellt damit ein zur Verfügung stehendes Unterscheidungsschema innerhalb der Diskurse über die westliche Moderne dar, die sich maßgeblich auch in das Narrativ der türkische Moderne und des türkischen Nationalstaat gewoben haben. Es ist somit auch verfügbar für die Codifizierung des (nationalen) Anderen. „Race", so schreibt Goldberg entsprechend, „is imposed upon otherness, the attempt to account for it, to know it, to control it" (Goldberg 2002: 23).

Für die Konzeptualisierung von gegenwärtigen Rassismen stellen rassistische Diskurse zur Zeit der Nationalstaatenbildung in der Türkei eine zentrale Bedingung dar. Sie machen, so Ergin, nur Sinn vor dem Hintergrund einer rassifizierten türkischen Identität, selbst wenn sie nicht (mehr) explizit ‚Rasse' als eine entscheidende Differenz aufrufen: „Although race today may not appear frequently in public debates, gut-level racial classifications inspired and inscribed by previous scholarly mobilizations flow over into the cultural domain" (Ergin 2017: 8). Ergin verweist damit auf eine zentrale Verschiebung innerhalb rassistischer Diskurse hin zur Kategorie ‚Kultur', die als kultureller Rassismus bezeichnet worden ist: Während Kolonialrassismus auf Konstruktionen unterscheidbarer ‚Rassen' zurückgreift und somit besonders körperliche Merkmale als Anhaltspunkte für Unterscheidungspraktiken nimmt, stellen Theoretiker*innen wie Stuart Hall und Étienne Balibar an diesen anschließende, neuere Formen rassistischer Unterscheidungspraxis heraus (Mecheril/Scherschel 2009: 49). Statt mit ‚Rasse' operieren diese mit Konstrukten wie ‚Kultur' oder auch ‚Ethnizität', während sie jedoch allesamt die postulierten Differenzen zwischen den unterschiedenen Gruppen essentialisieren. So werden etwa mit Bezug auf den Begriff Kultur Ausgrenzungen in folgendem Zweischritt legitimiert:

„Zunächst werden Wertesysteme und Lebensformen von kulturellen Gemeinschaften als unvereinbar behauptet. Sodann wird als sinnvoll und erforderlich behauptet, die ‚kulturell andere' Gruppe, weil ihre Lebensweise

mit ‚unserer' unvereinbar sei, zu beschränken, zu kontrollieren und ihre ‚Rückkehr'/‚Rückführung' zu ermöglichen." (ebd.)[74]

Dieser Rassismus ist eine Herrschaftspraxis, die ohne Bezüge auf ‚Rassen' auskommt. Mit einem solchen Verständnis fußen auch Praktiken, die zwischen jenen, die zur nationalen Gemeinschaft dazugehören, und jenen, die ausgeschlossen werden, auf Unterscheidungen, die über ein rassistisches Denkschema ermöglicht werden.

Die Perspektive, die ich im Folgenden unter dem Begriff *outsiderness* entwickeln möchte, nimmt die oben ausgeführte Annahme als Ausgangspunkt, dass Nationalstaaten als verwoben mit rassistischen Diskursen zu verstehen sind, ob diese nun explizit mit der Kategorie ‚Rasse' arbeiten oder mit Konzepten von ‚Ethnizität' oder ‚Kultur'. *Outsiderness* als Konzeptualisierung von In- und Exklusionsverhältnissen im Nationalstaat ist damit eine Perspektive, die explizit die im Verständnis von moderner Staatlichkeit verwobene Rassifizierung von Ein- und Ausschlüssen analytisch berücksichtigt. Unter der Perspektivierung *outsiderness* kommen daher Praktiken in den Blick, mittels derer unter Rückgriff auf naturalisierte Unterscheidungsschemata zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen, zwischen insidern und outsidern differenziert wird.

*1.2.2 National Etablierte und nationale Außenseiter*innen*

Norbert Elias' figurationssoziologischer Ansatz und insbesondere die Theorie der Etablierten-Außenseiter-Beziehungen, die er mit John L. Scotson aufgestellt hat, bietet meines Erachtens einen produktiven Ausgangpunkt, um die Komplementarität von in- und outsider-Gruppen besser zu verstehen. Zudem scheinen mir Elias und Scotsons Theorie auch ein erstes Verständnis davon zu geben, wie sich innerhalb machtvoller Figurationen Selbstverständnisse der einzelnen Gruppenangehörigen ausbilden und zur Erhaltung der Ordnung beitragen. Insofern gibt Elias[75] hier wichtige Hinweise, um *outsiderness* für die Frage nach Subjektkonstitution anschlussfähig zu machen. Zudem wurden bereits Ansätze vorgelegt, die Elias' Theorie der Etablierten-Außenseiter-Beziehungen auf nationalstaatliche Großformierungen anwenden (Bauböck 1993; Waterstradt 2015). Diese Ansätze erscheinen mir angesichts meines Anliegens, *outsiderness* als Konzeptualisierung für In- und Exklusionsverhältnisse im türkischen Nationalstaat zu entwickeln, als wichtige Beiträge innerhalb der Entwicklung meiner theoretischen Perspektive. Um die grundlegende Idee der Etablierten-Außenseiter-Figuration für einen analytischen Zugang zu Ein- und Ausschlussverhältnissen im Nationalstaat anschlussfähig zu machen, werde ich in den Elias'schen Ansatz im Folgenden zunächst einführen, um ihn daraufhin in Dialog zu setzen mit Überlegungen zum Verhältnis von Nation(alstaat) und *race*.

---

[74] Mecheril und Scherschel beziehen sich mit dem Verweis auf ‚Rückkehr'/'Rückführung' meiner Lesart zufolge auf Argumentationen in der Migrationsgesellschaft der BRD. Für den Kontext der Türkei trifft diese Argumentation daher nur bedingt zu, und zwar im Kontext von Binnenmigration bzw. *forced displacement* (vgl. Kurban et al. 2007).

[75] Laut dem Editorischen Bericht von Nico Wilterdink am Ende von Elias und Scotsons' Buch (Elias/Scotson 1990: 318f.) wird darauf hingewiesen, dass die der Theorie zugrundeliegenden Studie zwar von Elias und Scotson zusammen durchgeführt wurde, der vorangestellte Essay *Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen*, auf den ich mich maßgeblich beziehe, auf Elias zurückgeht. Daher verweise ich im Folgenden in erster Linie auf Elias.

Der Ausgangspunkt: Etablierte-Außenseiter-Beziehungen nach Elias/Scotson

Elias nutzt den Begriff der Figuration, um Beziehungsgeflechte von Menschen zu beschreiben. Unter Figuration versteht er dementsprechend ein „dynamisches Interdependenzgeflecht, also ein fließendes Netzwerk *gegenseitiger* Abhängigkeiten zwischen Menschen" (Bogner/Rosenthal 2017: 49, Herv. i. O.). Dabei liegt der Fokus jedoch nicht auf den Individuen an sich, vielmehr treten diese als Angehörige von Gruppen einer Figuration auf. Im Fokus der figurationssoziologischen Perspektive steht dann besonders die „Art der Verflechtung", die die „Soziodynamik der Beziehung zwischen Gruppen" (Elias/Scotson 1990: 27) ausmacht. Diese Verflechtungen können laut Elias in sozialen Kleinwelten (z.B. zwischen zwei Individuen) untersucht werden oder aber in Großformationen wie „z.B. als Staaten organisierten Gesellschaften" (Bogner/Rosenthal 2017: 50). Jede Figuration ist laut Elias bestimmt durch eine Machtbalance, da jede menschliche Beziehung durch Macht strukturiert ist. In einem Foucault nicht unähnlichen Machtverständnis geht Elias davon aus, dass diese Macht Struktureigenschaft der jeweiligen Figuration und zudem veränderbar und wandelbar ist (Kim 1995: 88). Individuen innerhalb einer Figuration sind dabei niemals komplett machtlos, sind „nicht Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse, aber sie sind eben auch nicht völlig autonom, sondern nur relativ autonom. Menschen halten sich gegenseitig ‚in Schach' und sind wechselseitig voneinander abhängig" (Treibel 2008: 73).

Elias' wohl bekannteste Figuration ist die der ‚Etablierten und Außenseiter', die er zusammen mit John L. Scotson (1990) beschrieben hat. Damit legt er einen Erklärungsansatz für die Entstehung sozialer Ungleichheit vor, die er nicht nur durch das Vorhandensein unterschiedlicher Ressourcen zwischen Menschen erklärt, sondern auch durch die unterschiedlichen Identitäten, die die Menschen innerhalb dieser Figuration ausbilden (Waterstradt 2015: 66). Am Beispiel der englischen Gemeinde Winston Parva arbeiten Elias und Scotson heraus, wie eine bestimmte Gruppe, die Etablierten, eine andere Gruppe von Neuankömmlingen, die Außenseiter, durch Abgrenzung und Diffamierung auf Distanz hielten und ihren eigenen höherwertigen Status damit sicherten (Treibel 2008: 81). Aus ihrer figurationssoziologischen Perspektive ist „das Problem sozialer Stigmatisierung" (Elias/Scotson 1990: 13) nicht als individuelles Geschehen lesbar, sondern erst dann zu verstehen, „wenn man es zugleich als ein Gruppengeschehen wahrnimmt" (ebd.: 13f.): „In Winston Parva wie auch sonst machten die Mitglieder einer Gruppe die einer anderen nicht wegen individueller Eigenschaften oder Mängel schlecht, sondern weil die anderen einer Gruppe angehörten, die ihnen *en bloc* als fremd und minderwertig galt" (ebd., Herv. i. O.).

Elias stellt in dem der Studie vorangestellten Essay „Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen" (1990) die These auf, am Beispiel des Machtdifferenzials, das er in Winston Parva antrifft, ein „universal-menschliches Thema" (ebd.: 7) beschreiben zu können. So geht er davon aus, dass es innerhalb von Gesellschaft zahlreiche Etablierte-Außenseiter-Beziehungen gibt. Als Beispiele nennt er u.a. die Beziehungen zwischen Weißen gegenüber Schwarzen und Männern gegenüber Frauen (ebd.: 8). Diesen Beziehungen sei gleich, dass die Gruppenmitglieder mit der machtstärkeren Position beginnen, von sich „zu glauben, sie seien im Hinblick auf ihre menschlichen Qualitäten *besser* als die Anderen" (ebd.: 7, Herv. i. O.). In der Etablierten-Außenseiter-Figuration, wie Elias und Scotson sie am Beispiel von Winston Parva herausarbeiten, kommt innerer Gruppenkohäsion eine zentrale Erklärungskraft zu. So lässt sich das Machtgefälle zwischen Etablierten und Außenseitern maßgeblich dadurch erklären, dass erstere einen stärkeren Gruppenzusammenhalt haben,

während die Zugewanderten „nicht nur für die Alteingesessenen, sondern auch füreinander Fremde waren“ (ebd.: 11). Damit einhergehende Strukturmerkmale der Figuration sind Selbstaufwertung und Fremdabwertung durch die Etablierten sowie Selbstabwertung und Gegenstigmatisierung durch die Außenseiter (Bauböck 1993: 148).

Die mächtigere Gruppe sei laut Elias ausgestattet mit einem Gruppencharisma, „einem spezifischen Wert, an dem ihre sämtlichen Mitglieder teilhaben und der den anderen abgeht“ (Elias/Scotson 1990: 8). Mittels dieses Gruppencharismas etabliert sich ein Glaube an die Überlegenheit und Höherwertigkeit dieser Gruppe, die ihre Wirkmächtigkeit gerade dadurch sichert, dass sie andere Gruppen ausschließt. Komplementär zur Gruppencharisma erfolgt Elias zufolge eine Fremd- und Selbstzuschreibung einer Gruppenschande der Mitglieder der Außenseiter-Gruppe: Dem Glauben an die eigene Begnadung der Etablierten-Gruppe entspricht daher der Glaube der Mitglieder der Außenseiter-Gruppe an die eigene Unterlegenheit und Minderwertigkeit. Damit ist bereits angesprochen, dass die Figuration von Etablierten und Außenseitern gerade deshalb funktioniert, da sich der Glaube an die Angemessenheit der eigenen sozialen Position in individuelle Selbstverständnisse übersetzt. Mit diesem Glauben an die eigene Position geht dann auch die Notwendigkeit einher, sich unter gruppenspezifische Normen zu unterwerfen. So gilt beispielsweise für die Etablierten-Gruppe die Unterwerfung unter „bestimmte Muster der Affektkontrolle“ (ebd.: 18):

> „Der Stolz auf die Verkörperung des Gruppencharismas in der eigenen Person, die Befriedigung, einer mächtigen, nach der Gleichung des Gefühls überaus wertvollen und menschlich überlegenen Formation anzugehören und sie zu vertreten, ist funktional gebunden an die Bereitschaft der betreffenden Menschen, die Verpflichtungen auf sich zu nehmen, die ihnen die Mitgliedschaft in dieser Gruppe auferlegt.“ (ebd.)

Mitglieder der Außenseitergruppe entsprechen diesen Normen nicht und werden daher als ‚anomisch‘ verstanden. Zwar werden die Etablierten als Gruppe durch die Außenseiter in ihrer identitätsstiftenden Höherwertigkeit geeint, zugleich stellen die Außenseiter das Risiko dar, die Normen und Tabus durch ihre Nicht-Einpassung zu gefährden. Kontaktvermeidung mit Angehörigen der Außenseitergruppe stellt laut Elias dann einen Weg dar, der „Angst vor Beschmutzung“ (ebd.: 19) durch die Außenseiter entgegenzuwirken. Aufseiten der Außenseiter hingegen wird die Gruppenschande, die ihnen zugeschrieben wird und die sie sich selbst zuschreiben, ebenfalls verinnerlicht, entfaltet eine „lähmende Wirkung“ (ebd.: 19) und macht sie angreifbar für Beschämungen (ebd.: 20). In diesem Sinne funktioniert die Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern besonders daher, „weil die Etabliertengruppen gewöhnlich einen Verbündeten in einer inneren Stimme der Unterlegenen selbst haben“ (ebd.: 19). Ihre Stabilität erhält die Figuration also dadurch, dass nicht nur die Etablierten, sondern auch die Außenseiter sich mit dem zugrundeliegenden Machtdifferenzial identifizieren.

Elias und Scotson legen mit ihrer Theorie der Etablierten-Außenseiter-Beziehungen ein Konzept vor, das zu einem besseren Verständnis von sozialer Ungleichheit beitragen soll. Soziale Ungleichheitsverhältnisse müssen mit Elias als Folge ungleicher Machtverteilung verstanden werden: „Ökonomische, militärische, rechtliche, kulturelle und alle weiteren Benachteiligungs- und Unterdrückungsweisen haben somit eine gemeinsame Wurzel: Machtdifferenzen“ (Barlösius 2004: 57). Elias und Scotson nehmen mit ihrer Analyse also durchaus für sich in Anspruch, universelle Aussagen über Konstellationen von Gruppen mit ungleicher Machtverteilung zu treffen. Wie bereits erwähnt, setzen sie dafür jedoch auch unterschiedliche Differenzen überein (so z.B. das Machtdifferenzial ‚Weiße vs. Schwarze‘ mit ‚großen machtvollen Staaten vs. kleinen weniger machtvollen Staaten‘) oder eben, wie in ihrer Studie

„eine alteingesessene Arbeitergemeinde gegenüber einer neuen Arbeitersiedlung in der Nachbarschaft" (Elias/Scotson 1990: 8). Während ich die von Elias und Scotson anhand von Winston Parva herausgearbeiteten Dynamiken durchaus für aufschlussreich halte, um die Abhängigkeit unterschiedlich positionierter Gruppen voneinander zu denken, neigt die Gleichbehandlung unterschiedlicher Differenzverhältnisse, die die Autoren vornehmen, meines Erachtens jedoch dazu, spezifische Unterdrückungsverhältnisse tendenziell nicht genau genug erfassen zu können. So stehen bei der Analyse Winstons Parvas zwar Machtdifferenziale zwischen den Gruppen und ihre lokalen Aushandlungen im Fokus der Aufmerksamkeit, diese werden jedoch nicht als rückgebunden an größere gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen verstanden. Insofern kommt Elias und Scotsons Theorie der Etablierten-Außenseiter-Beziehungen für die Erklärung spezifischer Unterdrückungsmechanismen und ihr historisches Gewordensein und Möglichwerden über gesellschaftliche Ordnungen an eine Grenze. Um ihre Überlegungen anschlussfähig zu machen für ein Verständnis von moderner Nationalstaatlichkeit und *race*, wie ich es im vorherigen Abschnitt hergeleitet habe, und um In- und Exklusionsverhältnisse in nationalstaatlichen Kontexten theoretisch zu konzeptualisieren, soll nun im Folgenden gefragt werden, inwiefern der moderne Nationalstaat mit Elias' Theorie der Etablierten-Außenseiter-Beziehung gelesen werden kann. Dazu wurde bereits ein Ansatz vorlegt (Bauböck 1993), den ich im Folgenden aufgreifen möchte. Ich werde diesen zudem anreichern durch rassismustheoretische Literatur sowie punktuelle Bezüge zum Kontext Türkei herstellen.

Elias/Scotson weitergedacht: Der Nationalstaat als Figuration von Etablierten und (rassifizierten) Außenseiter*innen

Prinzipiell, so sagt Elias selbst, können nicht nur soziale Kleinwelten, sondern auch große gesellschaftliche Formationen wie die Nation als Figurationen beschrieben werden. Diese Figuration sei dann jedoch nicht direkt wahrnehmbar, „weil die Interdependenzketten, die die Menschen hier aneinander binden, sehr viel länger und differenzierter sind" (Elias 2006: 174). Nationale Figurationen, so Désirée Waterstradt, organisieren sich über eine Verschiebung des emotionalen Bezugspunktes ihrer Mitglieder. Somit „gelingen neue Qualitäten von Integrations- und Differenzierungsleistungen auf Gefühlsebene, die der vornationale Figurationstyp des Staates allein nicht zu leisten vermochte" (Waterstradt 2015: 140). Über eine (Neu-)Ordnung von Emotionen, so ließe sich folgern, werden Unterscheidungen zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen plausibilisiert. Wie bei anderen Figurationen steht auch hier die Erzeugung von Identität und Differenz im Mittelpunkt: „Angesichts zunehmender Verflechtungen können so Wir-Identität und Wir-Ideal gegenüber dem Ihr-Bild zur Festigung und Bestätigung von Kanon und Habitus genutzt werden" (ebd.: 145).

Mit der Frage, inwiefern der Nationalstaat als eine Etablierten-Außenseiter-Beziehung gelesen werden kann, beschäftigt sich Rainer Bauböck (Bauböck 1993). In seiner kritischen Adaption stellt er die These auf, dass die Überlegenheit nationaler Mehrheiten gegenüber marginalisierten Gruppen nicht, wie im Fall Winston Parva, mit einem stärkeren sozialen Zusammenhalt der Etablierten-Gruppe gegenüber der Außenseiter-Gruppe erklärt werden kann, sondern mit „einem privilegierten Zugang zu den Ressourcen des modernen Nationalstaats" (ebd.: 149). Zudem geht er davon aus, dass sich die Abgrenzung der Etablierten im Nationalstaat nicht nur anhand territorial und/oder kulturell unterschiedenen Außenseiter*innen vollzieht, sondern gerade auf die Abgrenzung interner Außenseiter*innen abzielt. Damit

lenkt Bauböck den Blick auf „Fremde im Inneren der Gesellschaft“ (ebd.: 155). Während laut Bauböck bei Elias und Scotson die Trennung zwischen Etablierten und Außenseiter*innen entlang der Linien Gruppenkohäsionsgrad (d.h. das soziale Alter), Territorialität (d.h. Trennung von Wohnvierteln) und kultureller Differenzierung zwischen Etablierten- und Außenseitergruppe verlief, wird Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft über andere Codierungen, nämlich „ideologische Surrogate und politische Artefakte“ (ebd.: 151) verhandelt:

> „Soziologisches Alter wird in diesem Prozeß ersetzt durch die Identität imaginärer Abstammungsgemeinschaften; an die Stelle des Territoriums als Interaktionsraum tritt der durch historische Ansprüche legitimierte nationale Gebietsanspruch; Kultur wird nicht begriffen als Ensemble realer Kommunikationsformen und -regeln innerhalb einer Gesellschaft, sondern wird normativ interpretiert: Kulturelle Zugehörigkeit in der Nation impliziert Bekenntnis und willentliche Anpassung an vorgegebene Standards des Denkens und Verhaltens.“ (ebd.: 152)

Damit geht einher, dass die Integration von Menschen in die Etablierten-Gruppe im Fall der nationalen Gemeinschaft nicht im *face-to-face*-Modus erfolgt (vgl. auch Anderson 1996), sondern vermittelt über staatliche Institutionen und den Ressourcen, die diese Institutionen den Mitgliedern der Nation zur Verfügung stellen. Bei diesen Ressourcen handelt es sich um „eine breite Allgemeinbildung in einer standardisierten Nationalkultur und – in parlamentarischen Demokratien – ein Grundbestand an zivilen, politischen und sozialen Bürgerrechten“ (Bauböck 1993: 154). Zugang zu und Teilhabe an diesen Ressourcen ermöglicht es dementsprechend Angehörigen der nationalen Mehrheit, gesellschaftlich zu partizipieren. Jener Außenseiter-Gruppe, die Bauböck als ‚nationale Minderheiten‘ benennt, ist der Zugang zu diesen Ressourcen nicht im gleichen Maß gegeben wie der etablierten Mehrheit. So werden ihr zwar qua Staatsangehörigkeit formell gleiche individuelle Rechte zuteil, jedoch verhindert dies nicht die Ausbildung von Machtunterschieden. Vielmehr bleiben sie „in ihrem Status als Bürger diskriminiert, wenn sie als Sprachgruppe, religiöse Minderheit oder am Arbeits- oder Wohnungsmarkt kollektiv benachteiligt werden“ (ebd.: 155). Der Unterschied zwischen diesen nationalen Etablierten und nationalen Außenseiter*innen besteht nicht in der sozialen Benachteiligung an sich, da dieser auch sozioökonomisch deprivilegierte Angehörige der Etablierten ausgesetzt seien, sondern in der „*Legitimation* solcher Diskriminierung durch nationale Ideologien, welche Minderheiten als Fremde aufgrund ihrer Kultur oder Herkunft identifizieren“ (ebd., Herv. i. O.).

Inklusion in die und Exklusion aus der nationalen Gemeinschaft vollzieht sich damit nicht nur durch das Verleihen bürgerlicher Rechte, denn diese stehen allen Bürger*innen eines Staates qua Staatsangehörigkeit zu. Der zugestandene Radius von Handlungsfreiheit für die Umsetzung und Inanspruchnahme dieser Rechte ist jedoch nicht für alle Staatsbürger*innen gleich. Vielmehr werden mithilfe der nationalen Ordnung Grenzziehungspraktiken zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen innerhalb nationalstaatlicher Kontexte legitimiert.

Mit Bauböcks Übertragung auf nationalstaatliche Kontexte wurde die Ausgangsperspektive der Etablierten-Außenseiter-Beziehungen von Elias bereits etwas mehr auf den Interessensbereich der vorliegenden Untersuchung zugespitzt. Diese soll im Folgenden nun einerseits noch einmal stärker rassismustheoretisch akzentuiert sowie andererseits punktuell auf den Kontext Türkei bezogen werden.

Laut Paul Mecheril lassen sich Nationen als Kontexte der Vereindeutigung von Zugehörigkeitsverhältnissen verstehen (Mecheril 2003b: 17, vgl. auch Goldberg 2002: 24ff.). Diese

zeichnen sich ihm zufolge durch ihre diffuse Bezugnahme auf die Kategorien Nation, Ethnizität und Kultur aus, sodass sie als natio-ethno-kulturell codierte Zugehörigkeitskontexte verstanden werden können (ebd.: 18). Wie bereits in Abschnitt 1.1.1 besprochen wurde, operieren sie mit Imaginationen einer geteilten Abstammung. Ihre Wechselwirkung und gegenseitige Beanspruchung gründet somit in einer solchen „strukturelle[n] Verwandtschaft zwischen den Vereindeutigungspraktiken des Rassismus und der Logik des Nationalstaates" (Steinbach et al. 2020: 20). So argumentiert auch Goldberg, dass die Herstellung der Illusion von Homogenität des Staatsvolks einhergeht mit der Verwobenheit der Kategorien Nation und *race*: „Here race and nation are defined in terms of each other in the interests of producing the picture of a coherent populace in the face of potentially divisive heterogeneity" (Goldberg 2002: 10). Insofern muss der moderne Nationalstaat sowie das Konstrukt nationaler Identität immer schon als konstitutiv mit *race* verknüpft verstanden werden: „The modern state, in short, is nothing less than a racial state" (ebd.: 2). Mit der Herausbildung von Nationalstaaten werden somit ‚fremde' Nicht-Zugehörige nicht nur rechtlich aus der staatlichen Gemeinschaft ausgeschlossen, sondern dieses rechtliche Ausschließungsverhältnis wird naturalisiert: „Ausländer werden als andere Rassen oder Ethnien dargestellt, die sich aufgrund ihrer Herkunft von den Staatsbürgern unterschieden. Im Umkehrschluss erscheinen auch die Staatsbürger als eine einheitliche Ethnie" (Räthzel 1997: 95). Die innerhalb dieser Prozesse hervorgebrachten vermeintlichen ‚ethnischen' Unterschiede erscheinen dann als Ursache für die Differenzierung zwischen den Gruppen und dienen somit gleichsam als Begründung für die Grenzziehung (ebd.: 96). Diese Naturalisierung macht es auch plausibel, dass Zugehörigkeit zu einem nationalen Kontext durch Einwertigkeit charakterisiert ist, die eine Mehrfachzugehörigkeit zu national-kulturellen Kontexten nicht duldet und nach einem Ganz-oder-gar-nicht-Prinzip funktioniert (Mecheril 2003b: 20).[76] Dass sich Individuen sinnstiftend in den Kontext einer nationalen Gemeinschaft einordnen, lässt sich Mecheril zufolge damit erklären, dass sich die Nation als natürliche und nicht-kontingente „geweihte Gemeinschaft" (ebd.: 25) ausgibt und „in einem beachtlichen Maße sakrale Verfahren der Sinnstiftung" (ebd.) zulässt. Damit wenden nationale Kontexte ähnliche Codifizierungen an, die auch schon Elias in Winston Parva feststellen konnte. Ebenso wie die Etablierten-Gruppe qua des zugeschriebenen Gruppencharismas an einer kollektiven Begnadung (Elias/Scotson 1990: 18) teilhatte, operieren auch nationale Kontexte mit Strategien, in denen die Nation idealisiert und der Staat sakralisiert wird – mit dem Ziel, die Selbstverpflichtung und Treue der Bürger*innen zum Staat zu sichern (Balibar 1990: 117).

Die Vorstellung einer nationalen Gemeinschaft geht laut Mecheril einher mit einer Phantasie der Reinheit des eigenen national-kulturellen Wirs und der Phantasie der Unreinheit der Anderen, der outsider der sakralen Gemeinschaft, die uneindeutig und unzuverlässig zugehörig und somit grundlegend suspekt sind (vgl. Mecheril 2003b, Kapitel 2). Insofern stellen hybride, d.h. mehrfach Zugehörige, das Prinzip der Einwertigkeit, das die Nation einfordert und sie absichert, infrage. Diese theoretische Figur kann meines Erachtens dabei helfen, In- und Exklusionsverhältnisse im Kontext Türkei genauer zu fassen und das Konzept *outsiderness* zu schärfen. Unter der Bedingung der Forderung von eindeutiger und einwertiger Zugehörigkeit, wie sie der Nationalstaat nach Mecheril erhebt, können sich als kurdisch positio-

[76] Die Irritation dieses Prinzips der Einwertigkeit und der damit verknüpften Uneindeutigkeit führt Mecheril mit seiner Konzeptualisierung des Monströsen aus: „Jene, die Zugehörigkeitsordnungen nachhaltig in Frage stellen, geraten in den Geruch des Monströsen" (Mecheril 2003b: 28).

nierende Menschen in der Türkei zunächst als formal zugehörig zum Nationalstaat verstanden werden: Sie sind türkische Staatsbürger*innen. Zugleich disqualifiziert der türkische Nationalstaat ihre kurdische Sprache, Geschichte und Kultur und trägt somit zu biographischen Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit sowie eingeschränkter Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei. Natio-ethno-kulturell sind sie nicht eindeutig klassifizierbar oder mit Mecherils Worten „im Prinzip Unentscheidbare, mehrfachzugehörige, mindestens zweifache Mitglieder, doppelt wirksam und doppelt verbunden, mindestens zweifache Nicht-Mitglieder, doppelt nicht-wirksam und doppelt unverbunden" (ebd.: 21). Für das Ordnungsprinzip der Eindeutigkeit und Einwertigkeit des Nationalstaats stellen kurdische Positionen in der Türkei somit eine Irritation, wenn nicht eine Bedrohung, der natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnung dar. Diese Bedrohung steht auch im Zusammenhang damit, dass sie, als innerhalb der nationalen Ordnung marginalisiert Positionierte, weniger bereit sind, sich der Idee des türkischen Nationalstaates zu verpflichten und ihr zu unterwerfen, was als Effekt nationalstaatlicher Praktiken der Vereindeutigung von Zugehörigkeit und entsprechenden Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit zu lesen ist.

Damit ist auch darauf verwiesen, dass natio-ethno-kulturelle Kontexte wie die nationale Gemeinschaft durchaus umkämpft sind. So spricht Bauböck davon, dass Konflikte entlang der Grenzen nationaler Zugehörigkeit immer mit potenzieller Gewalt aufgeladen sind, da sie eben nicht göttlich gegeben, sondern sozial konstruiert sind:

> „Diese Gewalt speist sich aus dem Bewusstsein, daß zivile Rechte, sozialer Wohlstand und politische Kontrolle über staatliche Machtausübung auf nationalstaatlicher Grundlage immer prekäre Errungenschaften sind. Der bedrohliche Fremde im Nationalstaat ist jener, der von diesen Gütern aufgrund nationalistischer Prinzipien teilweise ausgeschlossen bleibt, andererseits aber nach demokratischen Grundsätzen legitimiert scheint, an ihnen teilzuhaben." (Bauböck 1993: 153)

Konstruktionen, die Reinheits- und Unreinheitszuschreibungen vornehmen, wie Mecheril sie beschrieben hat, können damit so verstanden werden, dass sie die Bedrohung zu bannen versuchen, indem sie die Ausübung dieser demokratischen Grundsätze verunmöglicht. Trennen, Ordnen und Reinigen werden hier zu grundlegenden Operationen des Schemas Reinheit – Unreinheit (Mecheril 2003b: 30). Beispiele für diese Operationen aus der Geschichte des türkischen Nationalstaates, die in Abschnitt 1.1.2 bereits angesprochen wurden, wären die Umsiedlungspolitik, mithilfe derer kurdisch positionierte Familien in den späten 1920er Jahre zu einem Umzug in westtürkische Dörfer gezwungen wurden, sowie den Bau von Internaten in den kurdischen Provinzen der Türkei, die auf eine Entfremdung der Kinder der kurdischen Anderen von der eigenen Sprache und Kultur sowie ihre Anpassung an eine nationale Kultur abziel(t)en (Üngör 2011: 205). In beiden Fällen geht es um Prozesse, in denen die sozialen Machtbeziehungen im Nationalstaat bewahrt bzw. vor eventuellen Bedrohungen der eigenen Vormachtstellung durch die Außenseiter-Gruppe geschützt werden sollen.

Verhältnisse von In- und Exklusion werden somit über eine weitere Strategie aufrechterhalten, nämlich über eine Identifizierbarkeit der nichtzugehörigen Anderen, der nationalen outsider. So stellt Bauböck fest, dass – anders als in Winston Parva – Angehörige einer nationalen Mehrheit sich durch eine anonyme „Fremdheit der Individuen untereinander" (Bauböck 1993: 154) auszeichnen. Im Gegensatz dazu gilt es, Angehörige der Außenseiter-Gruppe zu identifizieren:

> „Der Fremde im Inneren ist kein unbeschriebenes Blatt. Was auf diesem Blatt geschrieben steht, ist auch keine bloße Rolle, sondern eine Personenbeschreibung, welche Verhalten aus angenommenen Charaktereigenschaften ableitet und diese wiederum aus der Geburt in eine bestimmte Gruppe und Kultur." (ebd.: 155)

Diese Sichtbarkeit der nationalen Außenseiter*innen als Andere führt zudem zu einer Zuschreibung sozialer Kohäsion innerhalb dieser Gruppe (ebd.: 156). Diese Homogenisierung kann als Strategie verstanden werden, die eine Voraussetzung für eine kollektive Abwertung des Anderen darstellt. Die Homogenisierung der Anderen kann zudem mit Foucault als Teil eines Normalisierungsprozesses gelesen werden, in dem die outsider als Abweichung der Normalität konstruiert werden.[77]

Oben habe ich angegeben, dass sich meine Konzeptualisierung von natio-ethno-kulturell codierten symbolischen In- und Exklusionsverhältnissen als *outsiderness* besonders dafür interessiert, wie diese die Lebenswelten und Selbstdeutungen jener Subjekte formt, die innerhalb der nationalen Ordnung als Andere konstruiert werden. Bauböck betont, dass „Figurationen als Rahmen für individuelle Handlungen" (Bauböck 1993: 162) verstanden werden müssen. Für nationale Andere, d.h. Mitglieder der nationalen Außenseiter-Gruppe, die innerhalb einer mit dem Schema Reinheit-Unreinheit operierenden Figuration agieren, schlägt sich diese Position innerhalb des Machtgefüges mittels eines Schamgefühls auf das Selbstverständnis von als outsider Klassifizierten nieder: Scham wirkt dabei als „sozialer Kontrollmechanismus, der an und über die Körper und Selbst-Empfindungen der Individuen wirkt" (Mecheril 2003b: 34). In diesem Sinne wird die Norm der Reinheit potenziell verinnerlicht und die Scham für die eigene Unreinheit habitualisiert. Über die figurationssoziologische Perspektive auf In- und Exklusion konnte somit nicht nur herausgestellt werden, dass jene Gruppen, die zusammen eine Figuration bilden, in einem relationalen Verhältnis zueinander stehen, sondern wie die Machtbeziehungen innerhalb der Figuration durch den Glauben der Individuen selbst aufrecht erhalten werden. Über Zuschreibungen von Gruppencharisma und Gruppenschande, bzw. einer Reinheit und Unreinheit, sind diese Verhältnisse codiert, ermöglichen symbolische Unterscheidungen zwischen Menschen und gestehen ihnen damit „unterschiedliche Orte des Handelns und Selbstverständnisses" (ebd.: 30) zu.

Ebenso konnte mit Bauböck bereits angedeutet werden, dass im Fall des modernen Nationalstaates mit seinen qua Staatsangehörigkeit verliehenen Bürgerrechten – anders als in Winston Parva – um eine Machtbeziehung zwischen nationalen Etablierten und *internen* Außenseiter*innen handelt. Was genau dies bedeutet und wie Außenseiter*innen im Innen gedacht werden können, soll nun genauer geklärt werden.

1.2.3 Das Außen im Innen: diskurs- und rassismustheoretische Re-Formulierungen

Elias und Scotsons' Theorie der Etablierten-Außenseiter-Beziehung, angereichert durch Adaptionen für den modernen Nationalstaat sowie durch rassismustheoretische Einsätze, wurde von mir als erste Schärfung des *outsiderness*-theoretischen Zugangs eingeführt. Sie legt nahe, soziale Ein- und Ausschlussverhältnisse als Figuration zu betrachten, in der in- und outsider in einem verwobenen Interdependenzverhältnis zueinander stehen, welches als veränderbar und flexibel gedacht werden muss. An diesen Gedanken der Fluidität von Strukturen schließt die zweite theoretische Erweiterung an, mit der ich *outsiderness* perspektivieren

[77] Foucault arbeitet in seinen historischen Studien zum Strafsystem ein auf unterschiedliche gesellschaftliche Teilbereiche übertragbaren Dreischritt von gesellschaftlichen Normalisierungsprozessen, an deren Beginn eine Homogenisierung der beteiligten Personen steht und die von Prozessen der Quantifizierung und Normalisierung gefolgt werden (Wenning 2001: 280f.).

möchte. Im Anschluss an poststrukturalistische Theorieangebote nämlich lässt sich meiner Ansicht nach die Art und Weise spezifizieren, wie die insider- und outsider-Gruppen miteinander verwoben sind. Im Folgenden soll deutlich werden, dass sie zueinander in einem Konstitutionsverhältnis stehen. Das heißt, die Identität des einen ist nicht zu denken ohne die Abgrenzung vom, oder gar Verwerfung des anderen. Sie sind nicht nur voneinander abhängig, sondern bringen sich, wie ich im Folgenden zeigen möchte, wechselseitig hervor.

Meines Erachtens eignen sich besonders die von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe vorgelegten diskurstheoretischen Überlegungen, um das Verhältnis von Innen und Außen zu re-formulieren und damit einen Anschlusspunkt zur Verfügung zu stellen für die subjektivierungs- und rassismustheoretisch angelegte Fragestellung der Arbeit nach Subjektkonstitution unter den Bedingungen von *outsiderness*. Ich nehme ihren Ansatz im Folgenden somit als Ausgangspunkt für eine diskurstheoretische Konzeptualisierung des Zusammenhangs von In- und Exklusion im Nationalstaat, reichere sie jedoch – ähnlich wie ich es oben mit Elias getan habe – zugleich mit weiteren theoretischen Bezügen an, um die Perspektive *outsiderness* zu schärfen.

In ihrem Buch *Hegemonie und radikale Demokratie* (2006) stellen Laclau und Mouffe ihren radikal-diskurstheoretischen Ansatz vor, der von einer grundlegenden Offenheit und Polysemie des Sozialen ausgeht, welches ein unabschließbares Feld darstellt. Die Autor*innen verstehen die „verschiedenen ‚sozialen Ordnungen‘ als prekäre und letztlich verfehlte Versuche, das Feld der Differenzen zu zähmen“ (Laclau/Mouffe 2006: 130). Gesellschaft kann in diesem Sinne gefasst werden als „eine (partielle) Ganzheit nur aufgrund ihres wesentlich nicht geschlossenen Charakters […] und kann nicht als eine strukturalistische und damit geschichtsferne Strukturierung betrachtet werden“ (Moebius 2003: 344). Von besonderer Bedeutung ist in Laclau und Mouffes Diskurstheorie das Konzept der Artikulation bzw. der artikulatorischen Praxis. Diese stellt eine kontingente Beziehung zwischen Elementen her, die dadurch eine Identität gewinnen. Als Diskurs bezeichnen sie dann die „aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität“ (Laclau/Mouffe 2006: 141). Gesellschaftliche Verhältnisse bestehen dementsprechend nur im Zustand ihrer Artikuliertheit, d.h. als kontingentes, zeitweise fixiertes Produkt einer Artikulationspraxis, die eine Beziehung zwischen Elementen herstellt, die so, aber eben auch anders aussehen könnte. Durch seine polysemische Struktur ist das Feld des Diskursiven grundsätzlich überdeterminiert, d.h. es ist gekennzeichnet durch Bedeutungsüberschüsse.

Mit einem solchen Verständnis von Gesellschaft ließe sich auch der Elias'sche Figurationsbegriff re-formulieren: Figurationen, die auch Elias als fließende und niemals völlig fixierte Konstrukte denkt, ließen sich so als artikulierte Zusammenhänge deuten.[78] Eine Figuration wäre dementsprechend eine kontingente, d.h. historisch situierte, Verknüpfung von Elementen. Somit stellen dann die diskursiven Praktiken jene sozialen Elemente dar, „die

[78] Laut Elias entstehen Veränderungen in Figurationen durch das (intendierte) Handeln der Individuen oder Gruppen innerhalb der Figuration und dessen (nichtintendierte) Folgen (Dahlmanns 2008: 207). Vor dem Hintergrund postmoderner Subjekttheorien, wie sie diese Arbeit anleiten, sind jedoch Subjekte nicht automatisch als Akteur*innen einer Figuration mit Intentionen und Plänen zu begreifen. In einer poststrukturalistischen Lesart von Figuration müssen die Subjekte vielmehr als Effekte der jeweiligen Figuration - gedacht als artikulierter Zusammenhang - gelesen werden. Die Figuration ermöglicht in dieser Lesart erst die Subjekte und zugleich ermöglichen die Subjekte die Figuration und bringen sie performativ hervor (im Sinne eines *doing figuration*). Eine Veränderung der diskursiven Formation ist somit nicht in den Individuen bzw. Subjekten zu verorten, sondern in der Unabschließbarkeit diskursiver Strukturen an sich. Auf den Zusammenhang von Diskurs und Subjekt(ivierung) gehe ich in Abschnitt 2.2 detailliert ein.

sich durch Artikulation zu dem Moment oder der Figuration (Elias) von Gesellschaft transformieren“ (Moebius 2003: 347). Die hierarchisch strukturierte Beziehung von Etablierten und Außenseiter*innen kann dementsprechend als Ausgangspunkt und Produkt eines Diskurses bzw. artikulativer Praktiken verstanden werden, die Über- und Unterordnung historisch kontingent organisieren.

Grundsätzlich machen Laclau und Mouffe mit ihrem Konzept der Artikulation also darauf aufmerksam, dass soziale Wirklichkeit in radikalem Sinne kontingent ist. Im Hinblick auf mein Forschungsinteresse, das sich auf eine spezifisch-situierte und historisch gewachsene Formation von Macht und Herrschaft bezieht, muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die radikal-diskursive Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit dazu neigt, mit dem Fokus auf das Spiel diskursiver Möglichkeiten gewachsene Macht- und Herrschaftsstrukturen zu wenig zu berücksichtigen. Bei Laclau und Mouffe, so bemerkt Stuart Hall kritisch in Bezug auf *Hegemonie und radikale Demokratie* „gibt es keinen Grund, warum nicht alles potenziell mit allem artikulierbar ist. Die Kritik am Reduktionismus mündet offenbar in einem Begriff von Gesellschaft als völlig offenem diskursiven Feld“ (Hall 2004: 71). Um die Idee der Artikulation für Analysen von konkreten gesellschaftlichen (Differenz-)Verhältnissen furchtbar zu machen, muss daher davon ausgegangen werden, dass Artikulationen gerade nicht willkürlich und zufällig stattfinden, sondern eingebunden sind in spezifische diskursive Verhältnisse und Differenzordnungen. Laclau und Mouffe interessieren sich bei ihren theoretischen Ausführungen nun tatsächlich auch besonders dafür, wie bestimmte Elemente im Diskurs hegemonial werden, d.h. wie innerhalb der Überdetermination eine bestimmte Fixierung von Bedeutung vorherrschend werden kann und sich somit als einzig mögliche Bedeutung präsentiert. Laut ihrer Reformulierung von Gramscis Hegemoniebegriff liegt dann eine Hegemonie vor, „wenn es einem Diskurs gelingt, sich zumindest vorübergehend als universal und alternativlos zu präsentieren“ (Reckwitz 2006: 343).

Meines Erachtens ist es möglich, die Nation als einen hegemonialen Diskurs zu verstehen, der das Feld des Sozialen so organisiert, dass Bedeutungen universalisiert und ihre Kontingenz verdeckt werden. ‚Die Nation‘ als Zentrum dieses Diskurses stellt somit einen leeren Signifikanten dar, d.h. einen Begriff, der „chronisch unterbestimmt“ (ebd.: 344) ist und dem „es gerade dadurch gelingt, einen ‚Knotenpunkt‘ für eine ‚imaginäre Einheit‘ des Diskurses zu liefern, dem Diskurs den Schein einer Fundierung zu verleihen“ (ebd.). Wie genau eine spezifische Bedeutung fixiert wird, erklären Laclau und Mouffe mit der Logik der Äquivalenz. Dieser zufolge heben sich alle internen Differenzen eines Diskurses zugunsten einer übergreifenden Identität auf (Laclau/Mouffe 2006: 167); die Äquivalenzlogik stellt somit eine Logik der Vereinfachung dar. Eine solche Vereinfachung von Differenzen lässt sich auch für die nationale Identität feststellen. In ähnlicher Weise argumentiert auch Étienne Balibar, wenn er schreibt, dass es dem nationalen Diskurs gelänge, eine Einheitlichkeit herzustellen „nicht, indem sie alle Unterschiede auslöscht, sondern sie relativiert und sie sich unterordnet, so daß schließlich der symbolische Unterschied zwischen ‚uns‘ und ‚den Fremden‘ obsiegt und als irreduktibel erlebt wird“ (Balibar 1990: 116). Durch solche Strategien des Relativierens und (Unter-)Ordnens von Differenzen unter eine größere Differenz (wie

die, national zugehörig oder nicht-zugehörig zu sein) wird dann der leere Signifikant (‚Nation') mit Bedeutung gefüllt.[79]

Die im obigen Zitat von Balibar für den nationalen Diskurs als zentral postulierte Differenz ‚wir' und die ‚Fremden' arbeitet, wie bereits mehrfach herausgestellt wurde, mit einer rassistischen Codierung. Insofern besteht die erfolgreiche Universalisierungsstrategie nationaler Diskurse, bzw. das erfolgreiche Etablieren eines diskursiven Zentrums oder Knotenpunktes (Laclau/Mouffe 2006: 150), in einer Normalisierung und Naturalisierung von sozialen und kulturellen Differenzen mithilfe rassistischer Unterscheidungen. Für sein hegemoniales Projekt, so ließe sich formulieren, bemüht der nationale Diskurs den Diskurs des Rassismus. Der leere Signifikant ‚Nation', d.h. die symbolische Lücke im Diskurs, wird über eine *race*-Argumentation zu schließen versucht. Besonders virulent wird diese Bedeutungsfixierung, wenn (und weil) die Eindeutigkeit des Signifikanten ‚Nation' zur Disposition steht:

> „Spätestens dann stellen Rassekonzepte probate Mittel dar, die symbolische Lücke zu schließen. Je bedeutsamer die Schwierigkeit der Bestimmung der Grenzen wird, desto attraktiver wird die phantasmatische Absicherung und Iteration des Wir" (Steinbach et al. 2020: 31)

Von zentraler Bedeutung für Laclau und Mouffes Hegemonieverständnis ist aber nun, dass diese Überformung einer Vielfalt an Differenzen durch eine übergreifende Identität nur angesichts der Konstruktion eines radikalen Außens plausibel werden kann. Denn

> „[w]enn aber *alle* differentiellen Merkmale eines Gegenstandes äquivalent geworden sind, ist es unmöglich, etwas *Positives* über diesen Gegenstand auszudrücken. Dies kann nur bedeuten, daß durch die Äquivalenz etwas ausgedrückt wird, was der Gegenstand nicht ist" (ebd.: 168, Herv. i. O.).

Die Identität des ‚Gegenstandes' kann sich daher nur in Abgrenzung zu dem konstituieren, was er *nicht* ist:

> „So lassen sich beispielsweise die genannten Differenzen zwischen Arbeitnehmern/Arbeitgebern, Frauen/Männern etc. über eine Identifizierung einer ‚Nation' oder ‚Zivilisation' und durch eine Abgrenzung vom grundsätzlichen Außen des Barbarischen, des Fremden etc. aufheben." (ebd.)

Damit ein Gegenstand bzw. ein Diskurs hegemonial werden kann, muss er sich also radikal von einem Außen abgrenzen, sodass seine Identität als Negativität erscheint: Die Identität als ‚Zivilisierte' ergibt sich daraus, dass sie ‚nicht-barbarisch' ist. Diese Dynamik hat bereits Edward Said in seiner Studie *Orientalismus* (Said 2009) gezeigt, in der er im Anschluss an Foucaults Macht-Wissen-Komplex beschreibt, wie ‚der Okzident' sich als fortschrittlich konstruiert, indem er ‚den Orient' als zurückgeblieben und unzivilisiert hervorbringt, ebenso Stuart Hall in seiner Analyse der diskursiven Figur „the West and the Rest" (Hall 1994a). Ähnlich lässt sich die Abgrenzung von Etablierten gegenüber den Außenseitern, die Elias und Scotson beschrieben haben, unter dieser hegemonietheoretischen Perspektive lesen: Die Zuschreibung von Gruppencharisma, die die Mitglieder der Etablierten-Gruppe erfahren, hebt alle Differenzen, die *innerhalb* dieser Gruppe bestehen, zugunsten der übergreifenden Identität, menschlich höherwertiger zu sein als die Mitglieder der Außenseiter-Gruppe, auf. Die Außenseiter-Gruppe fungiert dementsprechend als ein definitorisches Außen für die

[79] In diesem Sinne kann auch Ayşe Kadıoğlus auf den türkischen Nationalstaat bezogene Diagnose, die Identität als nationales Subjekt habe Vorrang vor der Identität des einzelnen Individuums (Kadıoğlu 1998: 2), als Ergebnis einer solchen strategischen Priorisierung einer spezifischen Identität und Simplifizierung des Sozialen gelesen werden.

Etablierten. Die diskursive Polysemie wird gezähmt, indem sich die Unterscheidung zwischen menschlich Höher- und Minderwertigen als alternativlos präsentiert.

Auch für die Konstruktion und Re-Produktion des modernen Nationalstaats muss festgehalten werden, dass sie ohne die Konstruktion von Anderen undenkbar ist (Räthzel 1997: 94). Die Beziehung zum Anderen – sei dieses Andere nun ein Diskurs oder eine konkrete, von diesem Diskurs ermöglichte Subjektposition – ist jedoch spannungsreich, denn „obwohl die Konstruktion des Anderen ein Versuch ist, das, was wir nicht sind, an seinem Platz zu fixieren, in sicherer Entfernung zu halten, können wir uns selbst doch nur verstehen in Beziehung zu diesem Anderen" (Hall 2000a: 15).

Zentral ist aber nun, dass dieser ‚Platz' des Anderen, von dem Hall spricht, nicht einer absoluten Verwerfung ins Außen gleichkommt. Und auch laut Laclau und Mouffe ist die völlige Schließung der Grenze zwischen einem absoluten Innen und absoluten Außen aufgrund der strukturellen Überdeterminiertheit des Diskursiven nicht möglich, denn „[u]m *total* einander äußerlich zu sein, müßten Entitäten bezogen auf sich selbst total innerlich sein, also eine vollkommen konstituierte Identität haben, die von keinem Äußeren untergraben wird" (Laclau/Mouffe 2006: 148; Herv. i. O.). Im hegemonialen Verhältnis bewegt sich vielmehr das Andere an die Grenze dessen, was diskursiv zu erfassen ist und „legitimerweise ‚innerhalb' der intelligiblen Sphäre der Gesellschaft verläuft" (Reckwitz 2006: 345).

Eine strenge Trennung zwischen Innen und Außen kann also im Anschluss an Laclau und Mouffe nicht aufrechterhalten werden. Auch andere poststrukturalistisch argumentierende Theoretiker*innen, darunter Judith Butler, verabschieden die Idee einer solchen eindeutigen Trennung und ersetzen sie durch ein Verständnis des Außen als ein diskursiv marginalisiertes, an den Rand des Möglichen und Denkbaren gedrängtes Innen. Das Außen rückt in diesem Sinne als etwas in den Blick, das diskursiv ‚als außenliegend' konstruiert wird, aber noch immer als in den Grenzen des Diskursiven eingefasst verstanden werden muss:

> „Denn es gibt zwar ein ‚Außen' gegenüber dem, was vom Diskurs konstruiert wird, aber es handelt sich dabei nicht um ein absolutes ‚Außen', nicht um ein ontologisches Dortsein, welches die Grenzen des Diskurses hinter sich läßt oder ihnen entgegensteht; als ein konstitutives ‚Außen' ist es dasjenige, was, wenn überhaupt, nur in bezug auf diesen Diskurs gedacht werden kann, an dessen dünnsten Rändern und als dessen dünnste Ränder." (Butler 1997: 30)

Butler argumentiert hier, dass das konstitutive Außen in jenen Sphären des Diskurses verortet ist, die gerade noch in den Bereich des Intelligiblen eingefasst sind. Das Verhältnis von konstitutivem Außen und dem Bereich des Diskursiven lässt sich meines Erachtens noch genauer fassen, wenn man Oliver Marcharts Unterscheidung von drei negatorischen Strategien, mithilfe derer sich Diskurse als hegemonial etablieren können, hinzuzieht: Verleugnung, Verdrängung und Verwerfung (Marchart 2016). Die drei Strategien unterscheiden nicht nur in ihren jeweiligen Operationen der Negation, sondern auch in dem Bezug, den sie zum Diskursiven einnehmen.

So greift die Verleugnung, das, was sie negiert, durchaus auf und bringt es hervor, „wenn auch abwehrend, verneinend oder denunzierend: In der Verleugnung wird das Verleugnete noch genannt und ist damit im Diskurs gehalten (wenn auch kodiert als ‚nicht-existent')" (ebd.: 55).[80] In der Verdrängung hingegen findet eine Überschreibung bzw. Überdeckung des

[80] Ein solcher Verleugnungsdiskurs wird z.B. in meinem Interview mit Büşra deutlich, in dem sie zum Ausdruck bringt, dass ihr in der Grundschule die Nicht-Existenz kurdischer Subjektpositionen sowie einer kurdischen Sprache erklärt wurden: „Es geht direkt um deine Verleugnung. So etwas wie eine kurdische Identität, eine Zugehörigkeit gibt es nicht und es gibt auch keine Sprache, die Kurdisch heißt, *yani* Verleugnung, ohne dass

negierten Inhalts statt: „Im Verdrängungsdiskurs wird es still um das jeweils Verdrängte (das Undenkbare oder Tabuisierte), weil es von etwas bezugslos anderem überdeckt wird“ (ebd.: 56).[81]

Die Verwerfung[82] stellt die dritte und komplexeste negatorische Strategie dar. Das Konzept der Verwerfung stammt aus einer psychoanalytischen Tradition, wird aber von Marchart diskurstheoretisch gelesen. Die Verwerfung zeigt sich ihm zufolge durch eine Abwesenheit von Diskursivierung, d.h. gewissermaßen als eine Lücke im Diskurs: „Streng genommen verfährt die Verwerfung weder strategisch noch negatorisch, denn es wird nichts aktiv negiert (was eine Konstruktion wäre), sondern das Subjekt sieht sich mit der Negativität als solcher konfrontiert als der Abwesenheit von Diskursivierung an sich“ (ebd.: 60). Während also bei der Strategie der Verdrängung ein diskursiver Inhalt überdeckt wird und somit quasi ‚unter einem anderen Begriff‘ kursiert, findet bei der Verwerfung gar keine diskursive Repräsentation des Inhaltes statt. Der verworfene Inhalt steht somit auf dem Grund einer Abwesenheit und ist damit „nur und gerade als *abwesender anwesend*“ (ebd., Herv. i. O.). Wichtig ist nun aber, dass mit dieser Abwesenheit von Diskursivierung zugleich jedoch diskursiv umgegangen werden muss, d.h. die diskursive Lücke muss diskursiviert werden.[83] Diskursanalytisch gewendet münden Marcharts Überlegungen in die Frage danach, was von einem bestimmten Diskurs konstitutiv verworfen werden muss, damit er funktioniert, d.h. welche Diskurse aus einem hegemonialen Projekt ausgeschlossen bleiben müssen, damit dieses überhaupt bestehen kann (vgl. ebd.). Daran anschließend lässt sich eine zweite analytische Frage formulieren: Welche Position nimmt das Verworfene im Diskurs ein, d.h. wie wird das Verworfene diskursiv konstruiert?

Oben hatte ich die These aufgestellt, dass sich die Nation daher als hegemonialer Diskurs erfolgreich etablieren kann, da sie mit rassistischen Unterscheidungsschemata, d.h. mit der Naturalisierung und Hierarchisierung von Unterschieden operiert. Auch der nationale Diskurs produziert jedoch, um seine Gültigkeit zu bewahren, Verwerfungen, deren abwesende Anwesenheit er konstruieren muss:

> „Diese Konstruktion eines an sich Unkonstruierbaren ist die unmögliche Aufgabe aller Gemeinschaften, die sich u.a. in jenen Diskursen spiegelt, über die Gemeinschaft ihre Identität beziehen, besonders in ihrem kollektiven Gedächtnis in Form von Gründungsmythen und -erzählungen.“ (Marchart 2016: 62)

Es ließe sich schlussfolgern, dass die konstitutiven Ausschlüsse, die der nationale Diskurs produzieren muss, darin bestehen, eine potenzielle Ähnlichkeit oder gar Gleichheit bzw.

---

es dir erklärt wird, trittst du in eine andere Sprache ein natürlicherweise.“ (Büşra, Z. 39ff. im türkischsprachigen Originaltranskript). Für die Analyse dieser Interviewsequenz s. Abschnitt 4.1.4.

[81] Einen solchen Verdrängungsdiskurs arbeitet Yeğen aus seiner Analyse des türkischen Staatsdiskurses in den Jahrzehnten nach der Republikgründung heraus. Er zeigt, wie im türkischen Staatsdiskurs zwar über die ‚kurdische Frage‘ gesprochen wurde, diese aber ihres Kurdischseins (*kurdishness*) entledigt, und stattdessen als Fragen von ‚regionaler Rückständigkeit‘ und ‚Banditentum‘ verhandelt wurde (Yeğen 1999; vgl. Abschnitt 1.1.2).

[82] Auf die Figur der Verwerfung werde ich im Kontext meiner subjekttheoretischen Überlegungen im Anschluss an Judith Butler noch einmal zurückkommen (Abschnitt 2.2.3). Deutlich wird darin werden, inwiefern Subjektwerden bedeutet, sozial nicht intelligible Seinsformen zwar einerseits zu verwerfen, andererseits jedoch konstitutiv von ihnen abhängig zu sein.

[83] Um diesen paradox anmutenden Gedanken klarer zu machen, unterscheidet Marchart hier die ontologische von der ontischen, d.h. diskursiven Ebene: Mit dem auf der ontologischen Ebene verworfenem Inhalt muss ein ontischer, d.h. diskursiver Umgang, gefunden werden (Marchart 2016: 60).

Gleichwertigkeit von Menschen hinsichtlich ihrer sozialen Status, ihrer Körper, ihrer Kulturen zu negieren. Verworfen werden muss dementsprechend all jenes, was das rassistische Unterscheidungsschema infrage stellt und für seine Aufhebung eintritt. Ausgeschlossen werden muss aber auch das konstitutive Verhaftetbleiben mit dem Anderen, jener Teil der Identität, der durch das Andere besetzt ist. Hall nämlich beschreibt Rassismus u.a. als

„das Verleugnen, daß wir das, was wir sind, aufgrund innerer gegenseitiger Abhängigkeiten von Anderen sind. Es ist die Zurückweisung der angsterregenden Bedrohung, daß das Andere, so schwarz wie er oder sie ist, möglicherweise ein Teil von uns ist. Rassismus mit seinem System binärer Gegensätze ist ein Versuch, das Andere zu fixieren, an seinem Platz festzuhalten, er ist ein Verteidigungssystem gegen die Rückkehr der Anderen." (Hall 2000a: 15)

Die Unmöglichkeit, das Andere in ein absolutes Abseits zu verbannen, da es Teil des Eigenen ist, führt, so wird im obigen Zitat deutlich, zu einer Gefahr, die von dem Verworfenen ausgeht. Dieses verfügt potenziell über die Möglichkeit, aus seinem Verworfensein heraus die Ordnung (und dementsprechend die Positionen, die Individuen in ihr beziehen, und die damit verknüpften Selbstverständnisse) infrage zu stellen und brüchig werden zu lassen, und damit daran zu erinnern, dass es sich bei der gegebenen um eine kontingente Ordnung handelt.

Nora Räthzel unterscheidet in ihrer Studie *Gegenbilder. Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen* (1997) zwei Konstruktionen der ‚Anderen' der nationalen Gemeinschaft: Die äußeren Feinde und die Feinde von innen. Beiden kommt in Bezug auf ihre Auswirkungen auf die Identität der nationalen Gemeinschaft eine grundlegend andere Funktion zu. Die äußeren Feinde stellen vom Eigenen unterscheidbare Andere dar, eine Art Abgrenzungshorizont, gegen den die „überlegenen Eigenschaften der eigenen Nation" (ebd.: 99) ihre Kontur erhalten. Die inneren Feinde hingegen sind jene, die nicht zur nationalen Gemeinschaft gehören, aber trotzdem innerhalb der Grenzen der Nation leben (ebd.: 94). Ihnen gegenüber ist die Abgrenzung schon allein deswegen oft nicht möglich, da sie nicht immer als ‚Andere' benannt werden, sondern direkt an die Grenzen des Denkbaren relegiert werden. Sie stellen eine spezifische Gefahr für die Integrität der Gemeinschaft dar:

„Fremde [im Inneren, MH] sind dagegen keine gleichberechtigten Gegner. Sie werden dargestellt als gefährliche Individuen oder Gruppen, die Ordnung, Überschaubarkeit, die Harmonie des eigenen Gemeinwesens hinterrücks unterminieren, unterwandern, auflösen. Ihnen wird die Verantwortung für die inneren Krisen zugeschrieben. Mit einem äußeren Feind kann man irgendwann Frieden schließen, nicht jedoch mit den Feinden im Innern, die nur assimiliert, ausgeschlossen oder ghettoisiert werden können. Ihre Gefährlichkeit wird formuliert als Insubordination, als Nicht-Unterworfen-Sein (vgl. Kalpaka/Räthzel 1994). Das erscheint paradox, da sie doch in fast allen gesellschaftlichen Bereichen diskriminiert sind. Sie sind jedoch keine Subjekte des Staates, ihm nicht unterworfen. Die der Nation Zugehörigen sind dagegen im doppelten Sinne als Subjekte konstituiert: sie sind unterworfen und sie haben Rechte. Was als ständiger Vorwurf an die Adresse der Fremden gerichtet wird und als Legitimation ihrer Diskriminierung durch Banken, Versicherungen, bei Vertragsabschlüssen dient, ist zugleich Symbol des Nicht-Unterworfen-Seins: ‚Sie können jederzeit weg.' So ist der Verachtung, die man den Nicht-Zugehörigen gegenüber empfindet, zugleich ein Moment der Sehnsucht beigemengt." (ebd.: 97f.)

Deutlich wird darin, dass die intern Ausgeschlossenen sich der Verpflichtung und vollständigen Kontrolle entziehen. Zugleich bleiben die Mitglieder der Nation ihnen verhaftet: Da es nicht möglich ist, mit ihnen (wie mit einem äußeren Feind, einer anderen Nation) Frieden zu schließen, besteht eine ständige Notwendigkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Diese Notwendigkeit ist zweifach. Sie besteht zum einen darin, die Anderen als konstitutive Ausgeschlossene für das Absichern des eigenen Identitätsprojektes zu bemühen. Andererseits besteht eine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit dem Anderen, da es Teil des Inneren

ist. Die eigene Verwobenheit mit dem Anderen führt Räthzel zufolge jedoch auch zu einer Sehnsucht danach, was sich das eigene Identitätsprojekt versagen muss. Diese Ambiguität der Faszination des Anderen aufgrund der eigenen Versagungen ist ein Grundtopos postkolonialer Diskurse. So gilt ‚der Orient' dem Westen als Projektionsfläche für verbotene Begehren (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 123; auch Yeğenoğlu 1998). Indem die Grenzen zwischen einem Innen und Außen verschwimmen, „kann das verworfene Andere selbst zu einer Quelle der Faszination und Attraktivität werden" (Reckwitz 2006: 345). Zugleich geht von ihm die Gefahr der Instabilisierung aus, die nie gebannt und daher über Abwertungs- und Unterordnungsstrategien eingehegt werden muss.

Mit der diskurs- und rassismustheoretischen Perspektivierung von *outsiderness* ist in diesem Abschnitt deutlich geworden, inwiefern Ein- und Ausschlüsse in ein nationales Wir auf Ebene des Diskursiven gefasst werden können.[84] Diese Perspektive betont zum einen die prinzipielle Kontingenz sozialer Ordnung, während darüber zum anderen ihre machtförmige und historisch verfestigte Struktur, d.h. ihr Hegemonial(geworden)sein, nicht aus dem Blick geraten darf. Herausgestellt wurde dabei zentral die Figur des konstitutiven Außens, als einem ‚an den Rand gedrängten' Anderen im Innen. Dies liefert einen zentralen Hinweis für die Konzeptualisierung der Perspektive *outsiderness*, wenn sie analytisch den nationalen Diskurs fokussiert: Die Anderen, von der nationalen Gemeinschaft weitestgehend Ausgeschlossenen, sind als Teil des nationalen Innenraums zu verstehen und werden als solche konstitutiv benötigt, um die eigene Position der fraglos Zugehörigen abzusichern. Damit schließt *outsiderness* in direkter Weise an die in postkolonialen Theorien vielfach aufgerufene konstitutive Verwobenheit mit den (rassifizierten) Anderen und deren Bedeutung für die eigene Herrschaftssicherung. Im Modus einer Verdichtung möchte ich im folgenden Abschnitt zusammenfassend darstellen, durch was sich die über die verschiedenen theoretischen Bezüge hergeleitete analytische Perspektive *outsiderness* nun auszeichnet.

1.2.4 Outsiderness*-theoretische Perspektive auf symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat*

Was also kommt mit der theoretischen Perspektive *outsiderness* hinsichtlich symbolischer In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat in den Blick? *Outsiderness* habe ich oben als eine theoretische Perspektive eingeführt, die symbolische In- und Exklusion im Nationalstaat mithilfe figurationssoziologischer und diskurstheoretische Ansätze zu fassen versucht. Im Anschluss an diese verfolgt die Perspektive *outsiderness* ein machtanalytisches Anliegen. Anknüpfend an Göner, die mit diesem Konzept die grundlegende Abhängigkeit einer nationalen Identität in der Türkei von gewaltvollen Ausschlüssen von nationalen outsidern fasst (Göner 2017), habe auch ich versucht, ihn als relationalen Begriff weiterzuentwickeln. *Outsiderness*, wie ich sie im Rahmen meiner Arbeit verstehe, beschreibt dementsprechend das

[84] Das heißt keineswegs, dass ich diskursive Ein- und Ausschlüsse für die einzigen halte und die Wichtigkeit materialistischer Einbezüge und Ausschlüsse bestreite. Wichtig ist mir vielmehr, die analytische Ebene der Untersuchung deutlich zu machen, die sich auf symbolische Ein- und Ausschlüsse konzentriert. Diese verstehe ich jedoch als mit materialistischen insofern eng verknüpft, als dass diskursives Wissen genutzt wird, um eine ungleiche Verteilung von Ressourcen und andere Ungleichheitsbehandlungen zu legitimieren.

symbolische Verhältnis zwischen dem nationalen Diskurs und natio-ethno-kulturell codierten Anderen. In diesem Sinne fasst die Perspektive, wie ich sie hier entwickelt habe, insbesondere *natio-ethno-kulturell codierte outsiderness*. Damit ist nicht gesagt, dass rassistische Unterscheidungspraktiken die einzige oder immer im Vordergrund stehende soziale Differenzierung darstellt. Im Gegenteil wäre es meiner Ansicht nach möglich, die Wirksamkeit anderer symbolischer Ordnungen für das hegemoniale Projekt Nationalstaat als In- und Exklusionsverhältnisse zu konzeptualisieren. Somit könnte *outsiderness* auch für andere Differenzordnungen, z.B. Geschlecht, Sexualität oder Behinderung konfiguriert werden, oder, gar in ihrer komplexen Verwobenheit analysiert werden.[85]

Symbolische In- und Exklusion stellen zwei aufeinander angewiesene Prozesse dar; symbolisch In- und Exkludierte sind dementsprechend zwei aufeinander angewiesene Gruppen. Mit Elias konnte das Mitwirken der Individuen an der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer Position darin als über Zuschreibungsprozesse vermittelt beschrieben werden. Mit Mecheril und Bauböck konnte der Nationalstaat als ein spezifischer Typ von Etablierten-Außenseiter-Figuration herausgestellt werden, in der national(istisch)e Denkweisen und rassistische Unterscheidungsschemata wirksam werden. Die im Anschluss an Laclau und Mouffe eingeführte diskurstheoretische Wendungen und rassismustheoretischen Anschlüsse ermöglichten es schließlich nicht nur, die Nation als einen hegemonialen Diskurs zu fassen, sondern auch den Prozess der Hegemonialisierung zu konzeptualisieren. Festgehalten werden konnte, dass der nationale Diskurs für die Umsetzung seines hegemonialen Projektes Rassismus (ebenfalls verstanden als Diskurs, Hall 2000a) als eine Universalisierungsstrategie nutzt. In den Blick gerückt war damit eine de-essentialisierende Perspektive auf das machtvolle soziale Konstrukt des Nationalstaates, die es erlaubte, der diskursiven ‚Anatomie' nationalstaatlicher Gebilde näherzukommen. Indem sie von einer konstitutiven Verwobenheit national(staatlich)er mit rassistischen Diskursen ausgeht, kann die analytische Perspektive *outsiderness* Interpretationen ermöglichen, die durch die Berücksichtigung von spezifischen machtvollen Mechanismen des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses (und hier insbesondere Rassismus) geschärft sind.

Mit den diskurstheoretischen Überlegungen war eine zentrale Bedeutung dem Umstand beigemessen worden, dass die Identität des Innen als von einem ins Abseits gedrängten Außen abhängig verstanden werden muss. Damit ist auf die konstitutive Abhängigkeit der Identität der nationalen Gemeinschaft von den Anderen, den outsidern, verwiesen. Diese können somit als *konstitutive outsider* verstanden werden. Zugleich muss mit Laclau und Mouffe bedacht werden, dass es aufgrund der Unabgeschlossenheit des Diskursiven auch einem hegemonial gewordenen Diskurs nicht gelingt, eine absolute Schließung, eine endgültige Sinnfixierung, zu vollziehen. Somit darf keine Inklusion und Exklusion als total verstanden werden: Die Verwerfung erfolgt nicht über die Grenze des Diskursivierbaren hinaus. Für *outsiderness* bedeutet dies, dass sie auf analytischer Ebene strenggenommen als *Binnenoutsiderness* verstanden werden muss. Effektiv, und darum erscheint mir der Begriff *outsiderness* auch geeignet, werden jedoch die outsider als nationale Andere diskursiv produziert, d.h. die symbolische Exklusion, wenn auch an den Rändern und nicht jenseits diskursiver Grenzen, entfaltet eine diskursive und materielle Wirkung, die in der Produktion nicht-zugehöriger und

[85] Während ich nicht für mich in Anspruch nehmen kann, eine intersektionale Analyse vorzulegen, versuche ich in meiner empirischen Untersuchung aber doch, Verwobenheiten von *race* mit anderen Differenzordnungen dort zu re-konstruieren, wo sie mir bedeutsam erscheinen.

darüber deprivilegierter Subjekte besteht. Diese Subjektpositionen als outsider sind dementsprechend im nationalen Diskurs verortet und durch ihn strukturiert. Hier ist es dann auch möglich, den Bogen zu Göner zurückzuschlagen, die darauf hinweist, dass auch der Nationalstaat als inhärenter Teil von outsider-Identitäten verstanden werden muss (Göner 2017: 4). Unter der analytischen Perspektivierung outsidnerss rückt daher die Frage in den Fokus, wie der nationale Diskurs vom Ausschluss (rassifizierter) Anderer abhängig ist, bzw. inwiefern Konstruktionen rassifizierter Anderer dazu herangezogen werden, die Identität des Eigenen abzusichern.

In der Unabschließbarkeit des Diskursiven liegt dann auch das analytische wie erkenntnispolitische Potenzial dieser dekonstruktivistischen Perspektive. Indem gesellschaftliche Verhältnisse als immer kontingent und artikuliert sowie angewiesen auf ein Außen verstanden werden und somit niemals als geschlossen und fixiert gelten können (wenn sie sich auch so inszenieren), sind sie grundsätzlich anfällig für Destabilisierungen, Relationalisierungen, De- und Neuartikulationen von Bedeutungen. Der analytische Blick richtet sich damit nicht nur auf die Mechanismen, über die Macht- und Herrschaftsverhältnisse stabilisiert und reproduziert werden, sondern auch auf Prozesse, Momente und Praktiken der De-Universalisierung. Eine solche dekonstruktivisitsche Perspektive legt somit die Kontingenz der diskursiven Ordnung frei und „führt das ‚konstitutive Außen‘, das ausgeschlossen worden war, um die innere ‚Reinheit‘ zu konstruieren, wieder ein“ (Attia 2009: 20). Unter der Perspektive *outsiderness*, wie ich sie oben konturiert habe, kommt in den Blick, *als wer oder was* der*die/das diskursiv Exkludierte inkludiert bzw. intelligibel bleibt, sowohl als Bedingung des Inkludierten, aber auch als Unmöglichkeit der totalen Verwerfung.[86] Die biographischen Erzählungen, die das Material meiner empirischen Untersuchung darstellen, können meines Erachtens genau darüber Aufschluss geben, indem sie als Bearbeitung der diskursiven Leerstelle der Verwerfung verstanden werden können. Meines Erachtens verfügen sie damit über das Potenzial, sichtbar zu machen, wo und wie die symbolische Ordnung brüchig (gemacht) wird, wo und wie also die Totalisierung von Bedeutungsfixierung fehlschlägt.

Somit weist die Perspektive *outsiderness* eine besondere Präferenz für Subjektivierungsgeschehen: Innerhalb von nationalstaatlich gerahmten In- und Exklusionsverhältnissen nämlich, so eine zentrale Annahme, formen sich Subjektivitäten von Individuen. Darauf verweist der Begriff *outsiderness* insofern, als dass er mit dem Verweis auf ‚outsider‘ bereits jene Subjekte benennt, die innerhalb von nationalen, natio-ethno-kulturell codierten Ein- und Ausschlussverhältnisse produziert werden (vgl. dazu genauer Abschnitt 2.2.6). Schlussendlich soll auf Grundlage der empirischen Analyse herausgestellt werden, inwiefern Praktiken des symbolischen Unterscheidens zwischen natio-ethno-kulturellen insidern und outsidern subjektivierende Effekte zeitigen und damit zugehörige und nicht-zugehörige Subjekte hervorbringen. Meine Auseinandersetzung ist damit insofern geleitet durch das Interesse an *outsiderness*, als dass sie bedeutsam für die Lebensrealität von outsider-Subjekten ist.

Immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass die gesellschaftlichen Differenzordnungen einen Rahmen darstellen, innerhalb derer Subjektpositionen zugewiesen, nahegelegt und eingenommen werden, in denen Subjekte ein Verständnis über sich selbst und ihr Verhältnis zur Welt erlangen. Vor allem Elias hatte darauf aufmerksam gemacht, wie die Einzelmitglieder der Gruppen in Winston Parva die Machtverhältnisse internalisierten und damit über Selbst- und Fremdzuschreibungen die Macht auf sich selbst anwendeten. Wie genau jedoch

86 Den subjekttheoretischen Fragen, die sich aus diesem In- und Exklusionsverhältnis ableiten, gehe ich weiter unten nach (Abschnitt 2.2).

diese Zuschreibungsprozesse vonstattengehen, durch die und in denen Subjekte Selbstverständnisse entwickeln, ist damit theoretisch noch nicht geklärt. Während es mir an dieser Stelle wichtig erschien, das Funktionieren machtvoller Ordnungen in Bezug auf symbolische In- und Exklusion zu bearbeiten, wird ein nächster theoretischer Schritt (Abschnitt 2.2) sein, zu klären, wie Subjekte unter und in diesen gesellschaftlichen Bedingungen entstehen (können), wie und als wer sich also innerhalb spezifischer machtförmiger (Differenz-)Ordnungen Subjekte konstituieren (können).

Jedoch werde ich im Folgenden nicht unmittelbar von der abstrakt-gesellschaftlichen auf die Ebene konkreter Subjekte zu sprechen kommen. Vielmehr möchte ich den Blick zuvor auf die Ebene der nationalen Schule richten. Die Fokussierung auf staatliche Bildungsinstitutionen ist in der Vermittlung von Nationalstaat und Subjekt als ein Zwischenschritt zu verstehen. Insofern nehme ich die nationale Schule gewissermaßen als Vermittlungsinstanz in einem doppelten Sinne in den Blick: als bedeutsam im Prozess der Vermittlung gesellschaftlich relevanten Wissens an Schüler*innen (und hier nicht nur konkrete schulische Wissensinhalte, sondern zugleich ein Wissen um ein Positioniertsein in Gesellschaft) und zugleich als Vermittlung zwischen dem nationalen Diskurs und den konkreten Einzelsubjekten.

2 Nationale (Subjekt-)Bildung

Die vorliegende Untersuchung interessiert sich für Subjektwerden bzw. Möglichkeiten von Subjektwerden im Kontext (potenziell) verandernder Anrufungen. Darunter verstehe ich Arten und Weisen, als nicht (fraglos) zur Wir-Gruppe zugehörig angesprochen zu werden, und sich zu diesen Ansprachen in ein Verhältnis zu setzen. Den Fokus lege ich dabei auf Ansprachen, die sich in unterschiedlichen Weisen auf den nationalstaatlichen Diskurs im Kontext Türkei beziehen, von dem ich annehme, dass er sich, wie ich oben gezeigt habe, rassistischer Unterscheidungspraktiken bedient. Dies bedeutet, dass unter Bezugnahme auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung diskursive Grenzziehungen vorgenommen werden, die bestimmen, wer als welches Subjekt entstehen und handlungsfähig werden kann. In diesem Sinne interessiere ich mich auf einer übergeordneten Ebene für das Verhältnis von Nationalstaat und (potenziell nicht fraglos zugehörigen) Subjekten, das ich in meiner empirischen Untersuchung aus der Sicht ebendieser Subjekte aufrollen möchte. Um dieses Verhältnis bzw. die Prozesse des Ins-Verhältnis-Setzens von Subjekten zum nationalstaatlichen Diskurs zu re-konstruieren, nehme ich nun eine Fokussierung vor, indem ich mein Hauptaugenmerk im Folgenden auf formale Bildung, Schule und Unterricht im Nationalstaat Türkei lege. Vor dem Hintergrund meines Forschungsinteresses lese ich Schule (unter anderem in einer ihrer spezifischen Umsetzungen Unterricht) in erster Linie als nationalstaatliche Institution, die als (re-) produktiv hinsichtlich der Unterscheidungspraxis zwischen einem natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir verstanden werden kann und sich somit in besonderer Weise für eine Betrachtung aus der Perspektive *outsiderness* eignet, wie ich sie im vorherigen Abschnitt eingeführt habe. Dabei ist meine Annahme, dass Schule als Teil von Gesellschaft nicht nur die gesellschaftlichen In- und Exklusionsverhältnisse aufnimmt und ‚weiterleitet', sondern dass sie maßgeblich an der Produktion von outsider-Subjekten beteiligt ist, indem sie Subjekte entlang natio-ethno-kultureller Unterscheidungen anruft.[87]

Schule und Bildung in der Türkei, so möchte ich im Folgenden zeigen, sind in zentralster Weise in das Nationenbildungsprojekt (in der Vergangenheit wie in der Gegenwart) eingebunden. Ich möchte hier also *Schule als Kristallisationspunkt des Nationalstaates* lesen. Bezogen auf meine empirische Analyse, deren Material (schul-)bildungsbiographische Selbstauskünfte sind, gehe ich also davon aus, dass ich über das Sprechen von Subjekten über ihre (Schul-)Bildungsbiographien etwas über das Verhältnis von Nationalstaat und outsider-Subjekten herausfinden kann.[88] Mit einem Fokus auf biographischem Sprechen kann dabei besonders in den Blick rücken, wie sich Subjekte konkret in eine Beziehung zu jenen Anrufungen (am Ort Schule, aber nicht nur dort) setzen, die sie als ‚Andere' ansprechen.

Um plausibel zu machen, inwiefern sich im Fall Türkei von Schulbildung als einem Kristallisationspunkt des Nationalstaates sprechen lässt, werde ich in einem ersten Schritt (Abschnitt 2.1) eine Annäherung an den Zusammenhang von Schule und Nationalstaat auf einer allgemeinen, noch nicht auf die Türkei verdichteten Ebene vornehmen (2.1.1). Sodann wende ich mich den türkeibezogenen sozialwissenschaftlichen Analysen zu, die zum Verhältnis von Schule, Nationalstaat und natio-ethno-kulturell codierten, insbesondere kurdischen ‚Anderen' bereits vorliegen (2.1.2). Im darauffolgenden Abschnitt (2.2) führe ich dann in Judith

[87] Zum Konzept der Anrufung s. genauer Abschnitt 2.2.3.

[88] Für eine genauere Auseinandersetzung mit den methodologischen Grundlagen und methodischen Konsequenzen dieser Annahme, s. Abschnitt 3.2.

Butlers Überlegungen zur machtvollen Konstitution von Subjekten ein. Für die empirische Untersuchung stelle ich damit der *outsiderness*-theoretischen Perspektive, die ich bereits in Abschnitt 1.2 dargelegt hatte, eine subjektivierungstheoretisch konturierte erkenntnisleitende Perspektive zur Seite.

2.1 Annäherung an das Forschungsfeld: Schule – Nation – Subjekt im Kontext Türkei

2.1.1 Perspektiven auf den Zusammenhang von Schule und Nationalstaat

Die Entwicklung von Bildungssystemen, wie sie heute in vielen Ländern existieren, ist historisch einzuordnen in die Phase der Herausbildung von Nationalstaaten. Norbert Wenning weist darauf hin, dass die Existenz eines Erziehungs- und Bildungswesens zwar bereits in vor-nationalen Gesellschaften üblich gewesen sei, aber „[d]en entscheidenden Wandel der gesellschaftlichen Funktion erlebte es durch die Verstaatlichung, die das Bildungswesen zur allgemeinen Institution machte" (Wenning 1999: 157).[89] Schulen werden damit zu gesellschaftlichen Institutionen[90], die innerhalb des Staates und für den Staat zentrale Aufgaben übernehmen und von ihm unterhalten werden. Der Nationalstaat

> „stellt heute nicht nur den politischen, organisatorischen, rechtlichen und finanziellen Rahmen für Erziehungsprozesse dar, er stellt auch Anforderungen an Erziehung, insbesondere an Schule als institutionellen Ausdruck für organisierte außerfamiliäre Erziehungsprozesse. Die Qualität dieser Anforderung steht u.a. im Zusammenhang mit dem *Nationalen* des Nationalstaates" (Wenning 1996: 11, Herv. i. O.).

Damit wird deutlich, dass die Funktion von staatlich-institutionalisierter Schulbildung darin besteht, die Nation inhaltlich abzubilden. In diesem Sinne können Schulen als Orte verstanden werden, an denen Individuen in die nationale Kultur eingeführt werden und ein Verständnis von sich als Nationalbürger*in erwerben. Die geteilte Vorstellung der nationalen Gemeinschaft und der eigenen Zugehörigkeit zu ihr wird somit maßgeblich über staatlich organisierte Schulbildung unterstützt und verbreitet. Dies funktioniert laut Paul Mecheril und Saphira Shure, indem die Schule „Äquivalenzbeziehungen zwischen Staat, Nation und Gesellschaft als gegeben setzt" (Mecheril/Shure 2018: 67).[91] In diesem Sinne verfolgt sie das doppelte Anliegen, durch die Vermittlung von Wissen über eine nationalstaatlich verfasste soziale Wirklichkeit in eine relevante gesellschaftliche Unterscheidungspraxis einzuführen. Zugleich bietet sie eine kollektive, national codierte Identifizierung für Einzelsubjekte an. Sie ist also dem nationalen Denken doppelt verpflichtet:

---

[89] Wenning zeichnet in seiner historischen Analyse die Verstaatlichung des Bildungswesens am Beispiel Deutschlands nach (Wenning 1999: 154ff.).

[90] Wie Wenning deutlich macht, gibt es eine Vielzahl von Verständnissen des Institutionenbegriffs. Ihm zufolge haben Institutionen „eine Wirkung auf Individuen sowie auf die Gesellschaft. Sie bilden sich dort, wo das Zusammenleben von Menschen eine Regelung erfährt oder erfahren soll, und sind deshalb an Gesellschaft gebunden" (Wenning 1999: 256). Für eine genauere Auseinandersetzung mit dem Verständnis von (Schule als) Institution (und seine oft uneindeutige Abgrenzung zum Begriff der Organisation, s. ebd.: 255ff.).

[91] Die Autor*innen weisen auf die Notwendigkeit hin, diese Äquivalenzsetzung kritisch zu betrachten, da durch sie der Idee eines methodischen Nationalismus Vorschub geleistet werde (Mecheril/Shure 2018: 67), welcher in einer unhinterfragten Gleichsetzung der Gesellschaft mit dem Nationalstaat besteht.

„erstens, indem sie Schüler/innen mit der Einteilung der Welt und des sozialen Lebens in nationalen und nationalstaatlichen Kategorien etwa mit Hilfe von Schulbüchern und entsprechendem Wissen vertraut macht (das Leben in Frankreich, die Hauptstadt von Peru, die Menschen in Indien), und, indem sie zweitens ein bestimmtes natio-ethno-kulturelles Wir aufruft (unser Land, unsere Geschichte, unsere Sprache).“ (Steinbach et al. 2020: 27)

Die Einführung in national gefasstes Wissen geht dabei einher mit der Nahelegung spezifischer Verortungen von Subjekten im nationalen Diskurs. In diesem Sinne spricht Helmut Fend von Schulen als „people processing organizations“ (Fend 2009: 30), indem sie Menschen in ihrem Glauben, Wissen, Können und ihren Selbst- und Weltverständnissen formen (ebd.). Bildungssysteme versteht er als Institutionen, „die die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren. Sie *arbeiten an der ‚Seele‘ von Heranwachsenden*, an ihren mentalen Strukturen und ihrem Wertesystem“ (ebd.: 29, Herv. i. O.). Schulen als nationalstaatliche Institutionen sind so in zentraler Weise daran beteiligt, der heranwachsenden Generation ein Identifikationsangebot, bzw. eine Identifikationsnahelegung zu unterbreiten, indem sie eine nationale Identität konstruieren. Diese wiederum fungiert als „wichtiges Medium zur Regulierung der Beziehung zwischen dem Subjekt und dem nationalen Staat“ (Yıldız 2009: 69).

Diese Prozesse der Formung von Individuen im Sinne der nationalstaatlichen Ordnung sind eingelassen in unterschiedliche umfassende gesellschaftliche Funktionen, die der Schule in nationalstaatlichen Kontexten zukommen. Diese Funktionen sind meines Erachtens in unterschiedlichem Maße von Bedeutung für den Zusammenhang von schulischer Bildung und Nationalstaat: genauer eingehen werde ich hier daher auf die Reproduktions-, Sozialisations- und Legitimations- (bzw. Integrations-)Funktionen von Schule. Andere Funktionen, die mit diesen erstgenannten gesellschaftlichen Aufgaben von Schule durchaus verbunden sind, stellen Qualifikation, Selektion und Allokation dar.[92]

Eine zentrale gesellschaftliche Funktion von Schule ist es, die Gesellschaft in ihrer aktuellen (nationalen) Verfasstheit zu reproduzieren: „Das Erziehungssystem ist danach an der ständigen Wiederherstellung herrschender gesellschaftlicher Bedingungen beteiligt“ (Wenning 1999: 146). Dazu gehört die Weitergabe kultureller Symbolsysteme. Daran beteiligt, dies umzusetzen, ist laut Wenning die Sozialisationsfunktion von Schule. Auf die heranwachsende Generation sei auf eine Weise Einfluss auszuüben, „daß sie durch die ihnen vermittelten Normen und Werte, die sich auch in entsprechendem Handeln niederschlagen müssen, dazu beitragen, das gesellschaftliche System aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Mit anderen Worten soll eine spezifische Sozialisation der Individuen die Stabilität der Gesellschaft sichern. Zudem, und dies ist besonders für die Verwobenheit von Schule und Nationalstaat von zentraler Bedeutung, kommt der Schule die Aufgabe zu, die heranwachsende Generation zu der Einsicht zu bewegen, dass die gesellschaftlichen Zielvorstellungen legitim sind. In diesem Sinne

[92] Im Mittelpunkt der Qualifikationsfunktion von Schule steht „der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten in einer Kultur und ihrer Überlieferung und Einübung in Bildungsinstitutionen“ (Fend 2009: 50), so z.B. Lesen und Schreiben; die Selektionsfunktion kann als Umsetzung eines meritokratischen Prinzips verstanden werden, indem durch Schulabschlüsse die bestehenden gesellschaftlichen ‚höheren‘ und ‚niedrigeren‘ Positionen bedient werden, und zwar „nach allgemeinen und gleichen Kriterien“ (Wenning 1996: 94), was der Aufrechterhaltung von Statusunterschieden dient. Die Allokationsfunktion von Schule hingegen besteht darin, mithilfe des Prüfungswesens und der damit einhergehenden Leistungsbeurteilung die Schüler*innen ihren beruflichen Laufbahnen zuzuordnen (Fend 2009: 50).

sollen die gesellschaftlichen Verhältnisse als „richtig und wichtig akzeptiert werden; die Individuen sollen sich damit identifizieren und sich gegebenenfalls dafür einsetzen“ (ebd.: 149). Die Schule soll so daran mitwirken, Zustimmung zur bestehenden Gesellschaft unter der heranwachsenden Generation zu generieren und Vertrauen in die staatlichen Akteure zu stärken. Stärker noch als in den beiden zuvor umrissenen Funktionen von Schule wird an der Legitimationsfunktion deutlich, wie eng diese mit der Etablierung der nationalen Idee verbunden ist. Laut Wenning kann ein Staat für seine Herrschaftssicherung in modernen Gesellschaften nämlich nicht länger auf direkte Gewalt zurückgreifen, sondern der Staat muss „jetzt in den Köpfen der einzelnen Staatsbürger ‚existieren‘. Jeder soll sich als Teil des politischen und gesellschaftlichen Systems begreifen, es gutheißen und durch positives Handeln unterstützen“ (ebd.: 150).

Während die oben dargestellten gesellschaftlichen Funktionen von Schule hauptsächlich im Rahmen von schultheoretischen Auseinandersetzungen erarbeitet wurden, liegen auch kritische gesellschaftstheoretische Konzeptualisierungen vor, die Schule in einen größeren Kontext von Machtwirkungen einordnen. So hat zum einen Louis Althusser (2010) Schule als ideologischen Staatsapparat beschrieben, der in zentraler Weise dafür sorgt, die kapitalistische Gesellschaft zu reproduzieren. Anders als andere staatliche Institutionen verfügt die Schule über einen privilegierten Zugriff auf die Individuen in einer Gesellschaft, denn

> „kein anderer ideologischer Staatsapparat verfügt über derart viele Jahre hinweg über die zwangsverpflichtete Zuhörerschaft der Gesamtheit der Kinder der kapitalistischen Gesellschaftsformation (und dies auch noch, was keineswegs gering zu schätzen ist, kostenlos…)“ (ebd.: 69).

Als marxistischem Strukturalist geht es Althusser vor allem darum, zu klären, wie sich gesellschaftliche (Produktions-)Verhältnisse verstetigen. Während Marx dies mit staatlichen Repressionen erklärt hatte, arbeitet Althusser jedoch die zentrale Rolle der Ideologie für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse heraus. Institutionen wie die Schule, u.a. in Verbindung mit anderen Institutionen wie der Kirche oder der Familie, lehren ein spezifisches „‚Know-How‘ [sic], aber in solchen Formen, dass dadurch die *Unterwerfung unter die herrschende Ideologie* oder die Meisterschaft in ihrer praktischen Ausübung [‚practique‘] gesichert werden” (ebd.: 43, Herv. i. O.). Indem sie sich einer herrschenden Ideologie unterwerfen, so Althusser, stimmen die Individuen ihrer eigenen Unterwerfung (bzw. der kapitalistischen Ausbeutung) zu. In der Schule fungiere dies unter dem Deckmantel der Emanzipation, indem die Ideologie „die Schule als ein neutrales Milieu darstellt, in dem es keine Ideologie gibt“ (ebd.: 69), mit

> „Lehrer[n], die das ‚Gewissen‘ [conscience] und die ‚Freiheit‘ der Kinder respektieren, die ihnen anvertraut sind […], und sie durch das eigene Beispiel, ihre Kenntnisse, durch die Literatur und deren ‚befreiende‘ Kräfte selber wiederum zur Freiheit, zur Moralität und zur Verantwortlichkeit als Erwachsene Zugang finden lassen“ (ebd.).

Althussers Konzeptualisierung von Schule als dem zentralen ideologischen Staatsapparat erscheint für die Auseinandersetzung mit Schule und Nationalstaat insofern wichtig, als dass sie darauf hinweist, wie mithilfe von Ideologie eine (freiwillige) Unterordnung von Individuen unter eine bestehende Ordnung erfolgen kann. Dies jedoch ist nicht spezifisch für die Aufrechterhaltung von Produktionsverhältnissen, sondern gibt zugleich Aufschluss über die Reproduktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsverhältnisse im Nationalstaat. So argumentiert auch Balibar, dass die gesellschaftliche Wichtigkeit von Schulen (wie auch von Familie) nicht in erster Linie in der reibungslosen Generierung von Arbeitskraft liege, sondern

darin, dass „sie diese Reproduktion der Bildung einer fiktiven Ethnizität unterordnen, d.h. der Artikulation einer sprachlichen Gemeinschaft *und* einer rassischen Gemeinschaft, die implizit in der Bevölkerungspolitik vorhanden ist" (Balibar 1990: 126, Herv. i. O.). Wichtiger noch als für die Reproduktion von Arbeitskraft, so macht Balibar damit deutlich, ist die Reproduktion der fiktiven, als ‚ethnisch' ausgewiesenen nationalen Gemeinschaft, in der sowohl Schule, aber auch die Familie eine zentrale Rolle spielen.[93]

Mit Althusser wurde darauf hingewiesen, dass die bereitwillige Unterwerfung der Individuen unter die Ideologie die Bedingung dafür ist, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse reproduzieren können. In dieser Annahme der Ideologie, d.h. der in Schule relevant werdenden national gefassten Wissens- und Identitätsangebote, zeigt sich auch ein spezifisches Wirksamwerden von Macht: Diese wird den Subjekten nicht länger von oben auferlegt oder wendet sich gegen sie, vielmehr wird sie *durch* die Subjekte selbst wirksam. Laut Foucault kennzeichnet die Machtausübung auch im modernen Staat, „daß die Macht des Staates (und das ist einer der Gründe für ihre Stärke) eine zugleich individualisierende und totalisierende Form der Macht ist" (Foucault 1987: 248).

Diese individualisierende Funktion der Macht, welche über gesellschaftliche Institutionen vermittelt ist, hat Foucault in seinem Buch *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Foucault 1994) analysiert. Darin versteht er auch die Schule als eine disziplinierende Institution, die, ebenso wie Gefängnisse, Krankenhäuser, Fabriken und Kasernen, daran arbeitet, fügsame Individuen zu produzieren. Er stellt heraus, wie in diesen Institutionen die Machtausübung nicht länger über direkte körperliche Gewalt ausgeübt wird, sondern sich vielmehr in die Körper der zu fügenden Menschen selbst verlagert. Die Schule ist dabei ein Raum der Dressur und des planvollen Zugriffs auf die Subjekte und ihre Körper. Sie werden eingespannt in eine „disziplinäre Maschinerie", in der der Körper nicht unter Gewalt unterworfen wird, sondern „unter ein System von Übungen, das ihn trainiert, seine Kräfte steigert und optimiert" (Grabau/Rieger-Ladich 2014: 65). Die Macht wird so eingesetzt, dass sie gleichzeitig „die Fügsamkeit und die Nützlichkeit aller Elemente des Systems zu steigern" (Foucault 1994: 280) vermag. Anhand des panoptisch aufgebauten Disziplinierungsapparates macht er diese subtile Art der Kontrolle deutlich:

> „Es handelt sich [beim Panopticon, MH] um einen bestimmten Typ der Einpflanzung von Körpern im Raum, der Verteilung von Individuen in ihrem Verhältnis zueinander, der hierarchischen Organisation, der Anordnung von Machtzentren und -kanälen, der Definition von Instrumenten und Interventionstaktiken der Macht – und diesen Typ kann man in den Spitälern, den Werkstätten, den Schulen und Gefängnissen zur Anwendung bringen. Wann immer man es mit einer Vielzahl von Individuen zu tun hat, denen eine Aufgabe oder ein Verhalten aufzuzwingen ist, kann das panoptische Schema Verwendung finden." (ebd.: 264)

[93] Balibar nimmt noch eine weitere Re-Formulierung von Althussers Ansatz vor. Ebenfalls zentral für die Wichtigkeit der Produktion der fiktiven Einheit der Nation sei, dass sich die Familie und die Schule die Zeit der (Aus-)Bildung von Individuen restlos aufteilten: „In diesem Sinne gibt es in den bürgerlichen Gesellschaftsformationen nur einen dominanten ‚ideologischen Staatsapparat'; dieser setzt die schulischen und familiären Institutionen, auch andere auf die Schule und die Familie bezogene Institutionen, für seine Zwecke ein, und seine Existenz ist die Basis für die Hegemonie des Nationalismus" (Balibar 1990: 126, Herv. i. O.). Dies lässt sich meines Erachtens jedoch nicht generalisieren: Gerade wenn die Gruppe der Mitglieder eines Staates nicht zwangsläufig mit der nationalen Gemeinschaft übereinfallen, arbeiten Schule und Familie nicht unbedingt am (gleichen) nationalen Projekt. Deutlich wird die Diskrepanz zwischen dem schulischen und dem familiären Raum z.B. in der empirischen fallbezogenen Rekonstruktion von Büşra (s. Abschnitt 4.1.4).

In Schule und Unterricht als panoptisch organisierten Räumen verschiebt sich die Kontrolle der Individuen dementsprechend von einer äußeren zu einer inneren Instanz. Das Subjekt internalisiert das Machtverhältnis: Es „übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus“ (ebd.: 260).

Sowohl Foucault als auch Althusser zeigen somit, wie Schulen als Institutionen nicht nur junge Menschen ausbilden und ihnen Wissen und Fertigkeiten vermitteln, sondern wie sie zugleich Subjekte mit spezifischen Selbst- und Weltverständnissen erschaffen. Als nationalstaatliche Institutionen vermitteln sie nicht nur ‚Nation‘ als eine relevante Kategorie und Differenzlinie, entlang derer sich soziale Wirklichkeit strukturiert, sie bieten den Schüler*innen ebenso eine Möglichkeit an, sich zu ihren Lebensbedingungen ins Verhältnis zu setzen, die Welt zu interpretieren und sich in ihr verorten zu können (und zu sollen). Dementsprechend sind die habituellen Routinen, Rituale und Diskurse, denen Kinder während ihrer Schulzeit ausgesetzt sind, darauf ausgerichtet, ihnen einen „prereflexive background to civic action“ einzuschreiben (Kaplan 2006: 9).

Ich habe in diesem Abschnitt versucht, das Verhältnis von Schule und Nationalstaat auf einer allgemeinen Ebene darzustellen. Diese Annäherung war insofern relativ allgemein gehalten, da die „politisch-soziale Besonderheit im Zusammenhang von Bildung und Nation“ (Tenorth 2019: 183) immer für einen konkreten nationalstaatlichen Kontext zu betrachten ist. Ausgehend von diesen allgemeinen Überlegungen werde ich mich somit im Folgenden mit dem sozialwissenschaftlichen Diskurs über Schule und Nationalstaat in der Türkei sowie mit der schulischen Verhandlung natio-ethno-kulturell codierter Differenz(ziehung)en auseinandersetzen, um mich darüber an das spezifische Forschungsfeld meiner empirischen Untersuchung weiter anzunähern.

2.1.2 Die türkisch nationale Schule und ihre (kurdischen) Anderen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung

Der Zusammenhang von Bildung und Nation in der Türkei ist auf unterschiedlichen Ebenen bereits wissenschaftlich erforscht und besprochen worden. Arbeiten, die sich durchaus kritisch mit dem grundsätzlichen Verhältnis von Bildung und Gesellschaft in der Türkei auseinandersetzen, lösen dabei vermehrt Ansätze ab, die sich in einem modernistischen Wissenschaftsdiskurs verorten lassen und dementsprechend ein Hauptaugenmerk auf die Rolle von (Schul-)Bildung für die Modernisierung der Gesellschaft in der Türkei legen (Nohl/Pusch 2011: 10). Ebenso wird in aktueller Literatur darauf hingewiesen, dass der enge Zusammenhang der ‚kurdischen Frage‘ mit Schulbildung bisher nicht genug zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung gemacht wurde (İnce 2018: 2). Um zu plausibilisieren, inwiefern sich der nationale Diskurs in der Türkei gerade in Schulbildung und in Schule verdichtet und Schule somit zum Schauplatz des Nationalstaates wird, möchte ich im Folgenden bisher vorliegende Erkenntnisse zum Zusammenhang von Schule und Nationalstaat in der Türkei vorstellen und kommentieren. Damit verbunden wird deutlich werden, inwiefern sich insbesondere Schüler*innen, die sich als kurdisch positionieren oder positioniert werden, in der Schule auf unterschiedlichen Ebenen mit ihrer Nicht-(fraglosen-) Zugehörigkeit zur türkisch-nationalen Wir-Gruppe konfrontiert finden. Mit der folgenden Auseinandersetzung

soll der Einsatzpunkt meiner eigenen Studie zu Subjektwerden in der nationalen Schule gekennzeichnet und verortet werden. Zugleich dient die Auseinandersetzung einer breiteren Kontextualisierung der Schulbildungserfahrungen, die meine Interviewpartnerinnen zum Ausdruck gebracht haben.

Zunächst werde ich kurze *historische Einordnungen* vornehmen, mit denen ich in den situierten Zusammenhang von Schule und Nationalstaat in der Türkei einleiten möchte. Darauf folgt exkursartig eine knappe Skizzierung der formalen *Struktur des Schulsystems* in der gegenwärtigen Türkei. Sodann wende ich mich in separaten Abschnitten drei Ebenen zu, auf denen sich die sozialwissenschaftliche Forschung mit Schulbildung, Nation und (kurdischen) Anderen in der Türkei auseinandersetzt. Innerhalb dieses Dreischrittes bespreche ich zunächst Studien, die auf der *strukturellen und bildungsorganisatorischen Ebene* den Zusammenhang von Schule und natio-ethno-kultureller Differenz untersuchen. In einem zweiten Schritt nehme ich Analysen in den Blick, die sich mit der Ebene der *Einzelschule* beschäftigen. Zuletzt rekapituliere ich einen relativ begrenzten Korpus an qualitativ-empirischen Studien, die sich mit *(Differenz-)Erfahrungen kurdisch positionierter Schüler*innen* befassen.

Historische Einordnungen zum Zusammenhang von Schule und Nationalstaat in der Türkei

„Erziehung", schreibt Arnd-Michael Nohl, „dürfte es schon immer gegeben haben, doch ist die Entstehung von Einrichtungen, denen seitens der Gesellschaft die Funktionen des Erziehens und Bildens zugeschrieben werden, historisch situiert" (Nohl 2011: 17). Für den Fall der Türkei beginnt diese Verknüpfung von Gesellschaft und der Institution Schule im Osmanischen Reich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Schulen werden zu dieser Zeit eingeführt als „key institutional sites at the disposal of statesmen and government officials to manage the population" (Kaplan 2006: 8).[94] Das klassische osmanische Bildungswesen hatte sich ab dem 16. Jahrhundert besonders auf die Ausbildung zweier gesellschaftlicher Klassen, „der Klasse des Militärs (Askeriye) und der Klasse der Gelehrten (Ilmiye/Ulema)" (Karakaşoğlu 2007: 398), letztere insbesondere religiöse Gelehrte, konzentriert, während die Landbevölkerung ihre Bildungsinstitutionen, Kinderschulen (*sibyan mektepleri*) und Nachbarschaftsschulen (*mahalle mektepleri*) selbst organisierte (ebd.). Reformiert wird dieses System im 19. Jahrhundert, das sich in den Dienst von Bestrebungen stellt, den Machtverfall des osmanischen Militärs wiederherzustellen und das Osmanische Reich anschlussfähig an Europa zu machen. Dies macht es nötig, neben den auf religiöse Erziehung ausgerichteten Bildungseinrichtungen, allgemeine osmanische Bildungsanstalten einzurichten (ebd.: 399). Somit ist „die Funktion dieses Systems nicht mehr die Förderung der Religiosität, sondern die Qualifizierung der heranwachsenden Generationen" (Nohl 2011: 23). Unter der Bewegung der Jungtürken, die eine konstitutionelle Staatsform anstreben, erfolgt schließlich 1913 die Verstaatlichung des Grundschulwesens (Karakaşoğlu 2007: 400). In der neugegründeten türkischen Republik dann wird das osmanische Bildungssystem zum konstitutiven Gegenbild der Bildung der neuen Republik. Bildung und Schule, so analysiert Sabiha Bilgi, werden zu

[94] Nohl weist darauf hin, dass es auch vor dem 19. Jahrhundert bereits eine staatlich organisierte Bildung gab, die die Funktion erfüllte, „das Personal für den Herrschaftsbetrieb heranzuziehen" (Nohl 2011: 18). Diese sieht Nohl einer informellen Bildung gegenübergestellt, die aus Dervisch-Orden, religiösen Bruderschaften und Gebetsstätten bestand, sodass Bildung weitestgehend an den Islam geknüpft war. Laut Nohl sei hier jedoch nicht von einem Bildungssystem zu sprechen (ebd.: 19), da es nur einzelne Gruppen von Menschen adressierte.

Symbolen einer neuen Ära[95], die sich insbesondere gegen die osmanischen Kinder- und Nachbarschaftsschulen, die als irrationale, rückständige und unwissenschaftliche Institutionen abgetan werden, abheben (Bilgi 2013: 365). In der neuen Republik wird Bildung als zentrales Steuerungsinstrument eingesetzt, was nicht zuletzt darin deutlich wird, dass bereits ein Jahr nach der Republikgründung, im Jahr 1924, das *Gesetz zur Vereinheitlichung der Bildung* (*tevhid-i tedrisat kanunu*) erlassen wird, das bis heute das staatliche Bildungssystem der Türkei organisiert. Mit diesem Gesetz werden alle religiösen Bildungseinrichtungen geschlossen und damit eine allein säkulare Bildung eingeführt.[96] Ebenso werden kurdische Schulen und andere Institutionen sowie kurdischsprachige Publikationen verboten (Coşkun et al. 2011: 29). Zugleich erfolgt eine strikte Zentralisierung des Bildungssystems, indem alle wissenschaftlichen und schulischen Institutionen dem Ministerium für Erziehung (*maarif vekâleti*, später *Milli Eğitim Bakanlığı*) unterstellt werden (vgl. Gök 2007). Alle Entscheidungen über Form und Inhalt von formaler Bildung werden somit zentral getroffen. Diese Zentralisierung soll dabei sichern, dass alle schulpflichtigen jungen Menschen jeglichen Geschlechts die Werte und Normen der neu gegründeten Republik in der gleichen Weise vermittelt bekommen, in der Hoffnung, darüber eine Einheit im Sinne eines ‚Volkskörpers' zu werden.[97] Neben dem Wunsch nach Homogenisierung entlang natio-ethno-kulturell definierten Linien, verfolgt dieses Gesetz auch das Ziel, Kontrolle über die Denkweisen, Selbstverständnisse und Körper der Mitglieder der nationalen Gemeinschaft auszuüben. Einerseits steht damit das formende Potenzial von Bildung im Vordergrund, zugleich wird Bildung immer auch schon als potenzielles Mittel gedacht, sich aus diesen Strukturen zu emanzipieren: Coşkun et al. weisen diesbezüglich auf ein Paradox hin, dass trotz des Bestrebens, die Bildung der Bevölkerung zu standardisieren, in den kurdischen Provinzen die Beschulungsrate in den ersten Jahren nach Republikgründung niedrig gehalten wurde, aus Angst, „that a Kurdish middle-class would emerge along with a Kurdish national consciousness as a result of education" (Coşkun et al. 2011: 29).

Allgemein jedoch wird für die Schaffung einer*s neuen nationalen Staatsbürger*in die junge Generation zu einer Hauptzielgruppe und in diesem Sinne zentral für die nationalistische Ideologie (Neyzi 2001: 416f.). Demet Lüküslü spricht in diesem Zusammenhang von einem Jugendmythos (*gençlik miti*, Lüküslü 2009), über den die Jugend seit den Modernisierungsbestrebungen des Osmanischen Reichs als politische Gruppe konstruiert wird, die den Zusammenbruch des Reichs verhindern soll. Die Fortsetzungen dieses Diskurses in der türkischen Republik – wenn diese sich auch explizit von der osmanischen Vergangenheit abwendet – wird besonders deutlich in Mustafa Kemal Atatürks *Ansprache an die Jugend (Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi)* aus dem Jahr 1927, in der er die ‚türkische Jugend' direkt adressiert und ihr die Aufgabe zuweist, die neue Republik zu unterhalten und zu schützen (Lüküslü

[95] Für eine Analyse der architektonischen und lokalen Umgestaltungen von Schulgebäuden, die in Abgrenzung von osmanischen Schulen die ‚Fortschrittlichkeit' der neuen türkischen Republik symbolisierten, siehe Bilgi (2013).

[96] Das Gesetz zur Vereinheitlichung von Bildung muss sowohl als staatliche Säkularisierungsstrategie als auch als Versuch der sprachlichen Homogenisierung der türkischen Nation verstanden werden. So schreiben Kemal Kirişçi und Gareth M. Winrow: „Previously, a highly diffused education system had existed. There were many foreign missionary schools. Educational instruction was offered in several languages. There were many schools run by religious minorities which often did not teach any Turkish" (Kirişçi /Winrow 1997: 95).

[97] Yasemin Karakaşoğlu macht jedoch darauf aufmerksam, dass die Herausforderung in den ersten Jahren der Republik darin bestand, „in kürzester Zeit so viele Lehrer wie möglich auszubilden, um das ehrgeizige Ziel, die Bildung des gesamten Volkes nach westlichem Vorbild, zu erreichen. In der Realität war dies schon allein quantitativ aufgrund der fehlenden Lehrer kaum möglich." (Karakaşoğlu 2009: 227)

2016: 639). Deutlich wird ein staatliches Interesse an der Einwirkung auf die jüngere Generation, mit der sich die Hoffnung verbindet, das Gefühl nationaler Zusammengehörigkeit zu stärken.[98]

Bildung als Staatsprojekt erfüllt bei der Erschaffung einer ‚bestimmten', d.h. nationalen Jugend eine doppelte Funktion. Zum einen ist geteiltes Wissen vonnöten, „dessen es bedarf, damit ein Bürger die Existenz einer gemeinsamen Grundlage empfindet, die er mit sämtlichen MitbürgerInnen – ihm selbst unbekannten – teilt" (Copeaux 2011: 110). Ähnlich wie Althusser (2010) es beschrieben hat, reicht Wissen jedoch nicht aus, um Menschen an eine Ideologie zu binden (vgl. Abschnitt 2.1.1). Vielmehr ist auch eine Emotionalisierung dieses Wissens notwendig, d.h. „eine gefühlsmäßige Bindung zwischen dem Kind und der Vergangenheit der Nation, dem Kind und den ‚Bildern', den Vorbildern, herzustellen, die ‚die Realität' bestimmen sollen" (Copeaux 2011: 110). In diesem Sinne geht es darum, mithilfe von über Schulbildung vermittelten Gefühlen ein bestimmtes Verhältnis zur Welt und sich selbst hervorzubringen und zu legitimieren. In der Etablierung von geteilten Werten und Normen und der emotionalen Bindung der Schüler*innen an diese sieht Sam Kaplan schließlich eine Parallelisierung von Schulbildung mit dem Staat, bzw. der Schüler*innenschaft mit der größeren Gesellschaft: „The national community is metonymically in the classroom: all members of the polity are characterized as fraternal citizens bound with the same language, culture, and ideals" (Kaplan 2006: 10). Diese Parallele zeigt sich auch darin, dass sich Mustafa Kemal als erster Präsident der türkischen Republik als „Lehrer der Nation" bezeichnete (Karakaşoğlu 2009: 224). Um seine Ideen in die Schulen zu tragen, wurde eine enorme Menge von Lehrer*innen benötigt, welche als „Heer des Wissens"[99], in dessen Händen die Zukunft der Nation liege, eine Schlüsselrolle erhielten (ebd.).

Die Standardisierung der Bildung, an der verpflichtend partizipiert werden soll, ist auch daher von zentraler Wichtigkeit, da über sie auch Bevölkerungsgruppen mit nicht-türkischem Selbstverständnis erreicht werden, denen die Nation als erste Bezugsgröße und Rahmen für die eigene Identifizierung und das subjektive Selbstverständnis nahegebracht werden soll. Insbesondere nicht-türkisch positionierte Schüler*innen sahen und sehen sich am Ort Schule mit einer Sprache, einer Geschichte und Leitprinzipien konfrontiert, die mit jenen, die ihnen etwa im privaten Kontext der Familie vermittelt werden, nicht übereinstimmen.[100] Im Gegensatz zum allgemeinen Anspruch von und Anforderung an Schulen in der Türkei, natio-ethno-kulturell türkische sunnitisch-muslimische[101] Staatsbürger*innen auszubilden, bilden Klas-

[98] Die Jugend als Träger*innen einer nationalen Identität zu konstruieren, findet sich auch in der weiteren Geschichte der Republik bis heute. So etabliert die AKP seit ihrem Machtantritt 2002 Narrative, die eine ‚fromme Generation' adressieren und somit eine Re-Formierung nationaler Identität nach religiös-konservativen sowie neoliberalen Idealen vornehmen (Lüküslü 2016). Lüküslü zitiert ein Bild, das Präsident Recep Tayyip Erdoğan 2012 artikuliert hat: „'an ideal young person carrying a computer in one hand and a Quran in the other'." (Lüküslü 2016: 637)

[99] Zur Parallelisierung von nationaler Bildung und Militarismus in der Türkei s. Altınay (2004a).

[100] Wichtig ist es, hier darauf hinzuweisen, dass die jüdisch, armenisch und griechisch positionierte Gruppen, die durch den Vertrag von Lausanne einen Status als ‚anerkannte Minderheiten' erhalten hatten, eigene Schulen unterhalten durften. Während sie dort ihre Sprachen, Religionen und Kulturen vermitteln durften, waren sie zugleich verpflichtet, Türkisch sowie türkische Geschichte und Geographie anzubieten (Çapar 2011: 204).

[101] Religiöse Bildung auf freiwilliger Basis wurde 1948 wieder in das Bildungssystem eingeführt. Diese waren jedoch auf die sunnitische Denomination beschränkt, sodass Mitglieder anderer Glaubensrichtungen, z.B. Alevit*innen, sich nach wie vor nicht im Religionsunterricht repräsentiert sahen. Seit 1982 existiert das Pflichtfach *Religionskultur und Moralwissen* (*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*).

senzimmer in der Realität Orte, an denen Kinder und Jugendliche mit vielfältigen nicht-türkischen und nicht-muslimischen oder sunnitischen Positionierungen zusammenkommen. Kaplan weist vor diesem Hintergrund darauf hin, dass

„[e]ven though state institutions like schools recruit subjects as productive citizens, this does not explain how individuals from a wider variety of social backgrounds either experience or assess education, that is, in what particular ways people *come to inhabit* the roles offered by institutional sites“ (Kaplan 2006: 21; Herv. MH).

Nach diesen historischen Einordnungen zum Verhältnis von Schulbildung und Nationalstaat in der Türkei möchte ich mich im Folgenden systematischer der Rekonstruktion der gegenwärtigen türkisch-nationalen Schule zuwenden. In Form eines Exkurses werde ich dazu einleitend den Aufbau des Schulsystems der Türkei umreißen.

Exkurs: Formale Struktur des Schulsystems in der gegenwärtigen Türkei

Als Kontextualisierung der Ausführungen zur nationalen Ausrichtung von staatlicher Bildung in der Türkei sowie zur besseren Einordnung der bildungssystembezogenen Referenzen im empirischen Material soll hier ein knapper Überblick über die Struktur des Schulsystems in der Türkei gegeben werden.[102] Das Schulsystem der Republik Türkei, das zentralistisch durch das Ministerium für Nationale Bildung (*Milli Eğitim Bakanlığı*, MEB) verwaltet wird, teilt sich auf in nicht-formale und formale Bildung, wobei sich letztere in Vorschulbildung, Primarbildung, Sekundarbildung und tertiäre Bildung untergliedert. Für Primar- und Sekundarbildung besteht eine Schulpflicht, die zum Schuljahr 2012/13 im Rahmen einer strukturellen Schulreform von acht auf zwölf Jahre angehoben wurde. Vor dieser Reform strukturierte sich die Primarbildung ab 1997 in eine achtjährige Primarschulzeit (*İlköğretim*)[103], die optional von einer vierjährigen Sekundarschulbildung gefolgt werden konnte. Diese Struktur bestand damit auch in den Jahren, in denen die Frauen, die im Rahmen der empirischen Untersuchung befragt wurden, zum Großteil beschult wurden.[104] Mit der strukturellen Reform im Jahr 2012 wurde eine Struktur eingeführt, die unter dem Namen 4+4+4 bekannt geworden ist: vier Jahre Grundschule (*İlkokul*), vier Jahre Mittelschule (*Orta okul*) und vier Jahre Gymnasium (*Lise*). Auf den einzelnen Ebenen existieren neben prestigereichen privaten Schulen auch hinsichtlich der staatlichen Schulen eine Vielzahl unterschiedlicher Schultypen (vgl. für unterschiedliche Grundschultypen Gümüş 2008: 61ff.), die auf Ebene der Gymnasialbildung besonders ausdifferenziert ist: neben allgemeinbildenden Gymnasien (*Düz Lisesi*) existieren etwa besser gestellte Gymnasien mit Fremdsprachenschwerpunkt (*Anadolu Lisesi*), in denen oftmals Unterricht in europäischen Fremdsprachen stattfinden, Gymnasien mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt (*Fen Lisesi*) sowie berufsbildende Gymnasien (*Meslek Lisesi*) und

---

[102] Für einen ausführlicheren Überblick siehe Karakaşoğlu (2017), Schwarz (2014) und Nohl et al. (2008).

[103] Vor 1997 strukturierte sich die Primarbildung in eine fünfjährige Grundschule und dreijährige Mittelschule. Mit einer einheitlichen Grundschulzeit von acht Jahren sollte vermieden werden, dass Schüler*innen (und hier besonders Schülerinnen) am Übergang zur Mittelschule die Schulbildung vorzeitig beenden (vgl. Karakaşoğlu 2012: 288; für eine kritische Betrachtung von Schule und Geschlecht s. Sayılan 2008).

[104] Wichtig ist jedoch, dass trotz der Einheitsgrundschule eine inoffizielle institutioneninterne Differenzierung zwischen Grundschule (*ilkokul)* und Mittelschule (*orta okul)* existierte. So sprechen auch meine Interviewpartnerinnen von der Mittelschule, wenn sie sich auf das siebte, achte und neunte Schuljahr beziehen, obwohl diese institutionell gesehen noch zur Grundschule gehören. Eine innere Differenzierung wurde jedoch auch z.T. durch unterschiedliche Schuluniformen für die Klassen 1-5 und 6-8 sichtbar gemacht.

die besonders in den letzten Jahren stark ausgebauten Gymnasien mit religiösem Schwerpunkt (*İmam-Hatip-Lisesi*)[105] (für einen genaueren Überblick s. Karakaşoğlu 2017: 793 sowie Okçabol 2008: 89ff.). Während Grund- und Mittelschulen frei zugänglich sind, existieren für die Gymnasien kompetitive Zugangsprüfungen, deren Ergebnisse darüber entscheiden, welcher Gymnasialtyp besucht werden kann. Private Nachhilfeschulen (*dershane*) bieten kostenpflichtigen Vorbereitungsunterricht für diese Zugangsprüfungen an, womit Fatma Gök zufolge „even public schools serve to create major inequalities and discrimination“ (Gök 2007: 252). Daraus ergibt sich die Situation, dass am Ende der Hierarchie reguläre Gymnasien stünden, „where most of the students go and which are left with declining financial, material and teaching resources“ (ebd.). Diese kompetitive Struktur setzt sich fort bei den standardisierten Eingangsprüfungen zu Universitäten. Auch hier bemisst sich der Erfolg (und damit die Chancen, an prestigereicheren Universitäten studieren zu können) oft an den finanziellen Möglichkeiten von Familien, private Vorbereitungskurse zu bezahlen (Okçabol 2008: 101; s. für eine kritische Kommentierung İnal 2011; Ural 2011).

Nach diesen knappen Markierungen zur formalen Struktur des Schulsystems in der gegenwärtigen Türkei wende ich mich im Folgenden der Verwobenheit von Schule und Nationalstaat auf drei unterschiedlichen Ebenen zu: der der *staatlichen Bildungsorganisation*, der *Einzelschule* und schließlich der Ebene von *Schüler*innenerfahrungen*. Während deutlich wird, dass auf all diesen Ebenen Grenzziehungen zwischen natio-ethno-kulturell Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen vorgenommen bzw. verhandelt werden, kommt der letztgenannten Ebene eine besondere Bedeutung innerhalb meiner Auseinandersetzung zu: Die in den vorzustellenden Studien zur Geltung kommende Perspektive von Einzelsubjekten auf die gesellschaftlichen und schulischen mit rassistischen Unterscheidungsschemata operierenden Strukturen möchte ich als Ausgangspunkt einführen, an dem meine eigene empirische Untersuchung anschließen kann.

Das nationale Schulwesen: Verwobenheit von Schule und Nation auf Ebene der staatlichen Bildungsorganisation

Unter den oben genannten Ebenen ist die der Bildungsorganisation jene, die am häufigsten in ihrer Verbindung zur nationalstaatlichen Ordnung wissenschaftlich untersucht wurde. Wie ich unten genauer auffächern werde, liegen hier Studien vor, die sich u.a. mit der Rolle von Sprache, der Konstruktion nationaler Zugehörigkeit in Lehrwerken und Schulfächern, die programmatisch nationalistische Diskurse aufgreifen, nationalistischen Routinen am Ort Schule sowie bildungspolitische Maßnahmen zur höheren Schulbeteiligung nicht-türkisch positionierter Kinder und Jugendlicher befassen. Während ich die Ebenen der Einzelschule und Schulerfahrungen in den nachfolgenden Abschnitten anhand eines konkreten Korpus von empirischen Studien besprechen werde, ist meine Auseinandersetzung in diesem Abschnitt aufgrund der Breite der vorliegenden Literatur zur Verwobenheit von Nation und Schule auf bildungsorganisationaler Ebene eher systematisierend angelegt. Anders als bei der historisch ausgerichteten Perspektivierung, der ich im letzten Abschnitt gefolgt bin, spreche ich nun über die gegenwärtige Situation von formaler Bildung im Hinblick auf natio-ethno-kulturell

[105] Mit der seit 2012 gültigen Schulstruktur können Eltern ihre Kinder zudem bereits nach der vierjährigen Grundschule auf eine İmam-Hatip-Mittelschule schicken, und nicht erst, wie zuvor, in der Gymnasialphase. Die Einführung der 4+4+4-Reform ermöglicht somit den früheren Einstieg in eine religiös ausgerichtete Bildung (Schwarz 2014: 150).

codierte Differenz(ziehungen). Damit erfolgt auch eine Skizzierung jenes diskursiven Umfeldes, in dem sich (zumindest tendenziell)[106] meine Interviewpartner*innen während ihrer Schulzeit bewegt haben.

Ein wichtiger Punkt in der Verbindung von Bildung und Nationalstaat in der Türkei ist die zentralistische Organisation, die über das bereits erwähnte 1924 verabschiedete Gesetz zur Vereinheitlichung von Bildung eingeführt wurde. Hinsichtlich eines Interesses an natio-ethno-kulturell codierten In- und Exklusionsverhältnissen ist dieses Gesetz insofern von zentraler Bedeutung, als dass der Staat dadurch den Anspruch erhebt, auf alle Individuen, unabhängig von ihren Positionierungen in Zugehörigkeitsordnungen, zuzugreifen, indem sie landesweit den gleichen schulischen Strukturen und Inhalten ausgesetzt werden. Tuba Kancı und Ayşegül Altınay fassen zusammen:

„The Ministry of National Education, to date, acts as a centralised body where all decisions regarding schools, administrators, teachers, students, and textbooks are made in the capital Ankara, regardless of the type of school and where it is located. Private schools, minority schools, technical schools as well as public schools have to operate on the national curricula set by the Ministry of Education, use the textbooks written or approved by the Ministry, have their teachers appointed by Ankara, organise their classrooms in the exact way that is written in the Ministry guidelines, (i.e. with the picture of Atatürk in the same position above the blackboard, the same speech by Atatürk framed and hung by the picture, together with the map, the flag, and the anthem) and seek approval for every decision they take regarding supplies, school events, and so on, either from the Ministry's offices in their province or, more likely, from Ministry officials in Ankara. In short, education in Turkey has been strictly defined and controlled by official policies through state-imposed guidelines." (Kancı/Altınay 2007: 52)

Dieses Zitat nennt bereits mehrere Aspekte, die auf die enge Verwobenheit von Schulorganisation und Nationalstaat verweisen. Im Folgenden möchte ich auf fünf Aspekte genauer eingehen: auf die *monolinguale Ausrichtung* von Schule, auf die *Verteilung von Einsatzorten für Lehrkräfte*, auf die *Inhalte des Schulcurriculums*, auf *nationalistische Routinen am Ort Schule* sowie auf *bildungspolitische Maßnahmen für den Zugang zu Schulbildung*.

Die *monolinguale Ausrichtung* der türkisch-nationalen Schule ist gesetzlich festgehalten. Mit der Konstitution von 1924 wird Türkisch als offizielle Sprache der Türkei anerkannt. Türkisch als nationale Sprache einzuführen und über Bildung zu verbreiten, erfüllt laut Coşkun et al. (2011) zwei Funktionen. Zunächst soll eine einheitliche Sprache als Medium der Verbreitung nationaler Inhalte fungieren und sichern, dass diese von einer möglichst breiten Masse der Bevölkerung rezipiert werden können. Denn „[s]ince everything that forms the Turkish nation is preserved via the Turkish language, speaking Turkish is the first and absolute condition for belonging to this nation" (ebd.: 26). Zum anderen stellt die türkische Sprache selbst einen Gegenstand des nationalen Diskurses dar, wo sie u.a. als Ursprung aller Sprachen konstruiert wird und darüber die türkische Nation als selbstverständlich und natürlich hervorbringt (vgl. Abschnitt 1.1.2 zur sog. *Sonnensprachentheorie*). Sowohl als Medium

[106] Damit möchte ich nicht übersehen, dass es (nicht zuletzt vom diskursiven Umfeld her) einen bedeutenden Unterschied macht, ob man eine Schule z.B. im westtürkischen Izmir oder osttürkischen Diyarbakır, oder auch im urbanen oder ländlichen Kontext, besucht. Mir geht es jedoch vor dem Hintergrund des beschriebenen zentralistischen Schulsystems an dieser Stelle darum, jene Strukturen, Routinen und Praktiken zu beschreiben, welche in Schulen im gesamten Staatsgebiet zum Einsatz kommen (sollen). Individuelle Aushandlungen, Verschiebungen, Widerständigkeiten gegenüber diesen Vorgaben wurden jedoch in meiner empirischen Untersuchung durchaus thematisch.

der Distribution nationaler Ideen als auch als Identitätsmerkmal der Nation stellt die türkische Sprache ein wichtiges Instrument sowie eine zentrale Dimension nationaler Homogenität dar, während andere Sprachen als Hindernisse einer einheitlichen Identität gelten. In dieser Logik, in der Sprache und nationale Identität eng aneinander gebunden sind[107], würden Bildung und Unterricht in anderen Sprachen, z.B. in jenen Sprachen, die Kinder als Muttersprache lernen (z.B. kurdische Dialekte wie Kurmanci oder Zazaki, Laz, Arabisch), eine Gefährdung des nationalen Gedankenguts bedeuten. In der Konstitution von 1982 wird somit das Unterrichten jeder anderen Sprache als Türkisch als Muttersprache verboten.[108] Erst mit der Bildungsreform von 2012, die unter dem Namen 4+4+4 bekannt geworden ist, wurde ein Wahlfach eingeführt, das den Namen *Lebende Sprachen und Dialekte* trägt (*Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi*) und sowohl Kurmanci und Zaza, als auch in den Folgejahren Laz, die tscherkessischen Dialekte Adyghe und Abaza sowie Georgisch anbietet (Kaya 2015: 24f.). Der Name dieses Wahlpflichtkurses, der erst ab der 5. Klasse angewählt werden kann, verweist jedoch bereits auf den Status, der diesen Sprachen im Verhältnis zu Türkisch als nationaler Sprache weiterhin zugeschrieben wird. Die Anerkennung von Erstsprachen, die nicht Türkisch sind, wird dabei noch immer verwehrt; sie werden durch ihre Betitelung (als *Lebende Sprachen und Dialekte*) noch nicht einmal mit der türkischen Nation in Verbindung gebracht.[109] Somit wird ein qualitativer Unterschied zwischen einer höherwertigen, für Bildung benutzten Sprache Türkisch, und anderen, unbenannt bleibenden bzw. als Dialekte und somit Varianten des Türkischen klassifizierten Sprachen konstruiert, denen der Status eines Wahlfaches gegeben wird. Müge Ayan Ceyhan weist darauf hin, dass insbesondere der Ausschluss des Kurdischen aus dem formalen Bildungssystem unter anderem damit legitimiert wurde, dass es eine Sprache sei, die sich nicht für bildungsbezogenen und wissenschaftlichen Gebrauch eigne (Ayan Ceyhan 2016: 152). Verschiedene Mythen über Mehrsprachigkeit würden zudem in Umlauf gebracht, denen zufolge Mehrsprachigkeit negativen Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern hätte und den Erwerb der dominanten Sprache behindern würde, psychische Folgen wie geringes Selbstwertgefühl hervorrufe und Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen im Land schüre (ebd.). Sprache, so wird hieran deutlich, fungiert nicht nur als inkludierendes Moment, über das Zugehörigkeit zu einer nationalen Gemeinschaft hergestellt wird. So erfolgt zugleich eine Abwertung der ‚anderen' Sprache(n), die als nicht-wertvoll oder gar kontraproduktiv zu nationalen Werten und Normen stehend hervorgebracht werden.[110]

Bezüglich der Verwobenheit von Schule und Prozessen der symbolischen Aufwertung eines türkisch codierten nationalen Wirs bzw. einer Abwertung nicht-türkischer Gruppen rückt auf

107 Es ist aus dem gleichen Grund keineswegs verwunderlich, dass eine der zentralsten Forderungen der kurdischen politischen Bewegung Bildung in der Erstsprache Kurdisch ist (Güneş 2012: 142).

108 Artikel 42/9 der türkischen Verfassung postuliert, dass türkischen Staatsbürger*innen keine andere Sprache als Türkisch als Muttersprache in Bildungsinstitutionen gelehrt werden darf (Kaya 2009: 8). Dies wurde auch im Rahmen der Bildungsreform von 2012/13 nicht verändert. Im Jahr 2002 wurde das Unterrichten auf Kurdisch erlaubt, allerdings nicht in staatlichen Schulen, sondern nur in Form von Privatunterricht (Gök 2007: 254). Dafür mussten gesonderte (Sprach-)Schulen aufgebaut werden, was aus finanziellen Gründen vielerorts keine Umsetzung finden konnte (Kaya 2009: 18).

109 Diese fast sterile Behandlung nicht-türkischer Sprachen zeigt sich zugespitzt auch in einem Befund der Schulbuchanalyse von Kenan Çayır, dass gar Lehrwerke für die Wahlpflichtfächer Kurmanci und Zazaki auf eine Erwähnung von kurdischen Subjektpositionen vollkommen verzichten (Çayır 2014: 115).

110 Diese Form der Abwertung von Sprachen hat İnci Dirim (auch mit Bezug auf den nationalstaatlichen Kontext Türkei) als Linguizismus und damit als spezifische Form des Rassismus bezeichnet (Dirim 2010: 93ff.).

der Ebene der Bildungsorganisation neben der monolingualen Ausrichtung von Schule die *institutionelle Praxis der Verteilung von Einsatzorten für Lehrkräfte* in den Blick. Zum Tragen kommt diese insbesondere im abschließenden Teil der Lehrer*innenausbildung, der als praktischer Dienst an einer Schule absolviert wird. Je nach Abschlussnote des Studiums wird in einem zentral organisierten Prozess eine Schule zugeteilt, wobei die Praxis ist, insbesondere junge Lehrkräfte mit weniger gutem Studienabschluss in den östlichen und südöstlichen Landesteilen der Türkei einzusetzen. Ähnlich konnotiert ist die von Karakaşoğlu angesprochene Praxis der „Zwangsversetzung in sozial und politisch vernachlässigte Regionen (insbesondere den überwiegend von Kurden bewohnten Südosten der Türkei)“ (Karakaşoğlu 2007: 231), welche auch Lehrkräfte mit einer älteren Berufsbiographie betreffen könne. Auffallend ist die über derlei Praktiken erfolgende Konstruktion eines Einsatzortes in den kurdischen Provinzen als ‚Strafe‘. Während im Fall der neuausgebildeten Lehrkräfte ihre akademische ‚gute‘ bzw. ‚schwache‘ Leistung als Anhaltspunkt genommen wird, kann eine Zwangsversetzung auch in einem nicht-konformen Verhalten gegenüber einer staatlichen Autorität begründet sein. In beiden Fällen wird über diese ‚Strafpraxis‘ eine diskursive Grenzziehung performiert, die zwischen einem entwickelten Westen und unterentwickelten, im Rahmen eines Problemdiskurses thematisierten Ostens unterscheidet.[111] Esin Ertürk weist zudem darauf hin, dass die AKP-Regierung ab 2011 eine Vielzahl der neu ausgebildeten Lehrer*innen in die kurdischen Provinzen der Türkei geschickt hat und liest darin die Strategie, der prokurdischen Partei HDP, welche u.a. muttersprachlichen Unterricht fordert, monolingual Türkisch sprechende Lehrkräfte entgegenzusetzen (Ertürk 2012: 242f.). Zwei diskursive Strategien werden also an dieser Stelle virulent: Zum einen werden über einen Problemdiskurs kurdisch positionierte Schüler*innen (und ihre Eltern) zu einer Herausforderung gemacht und somit von einer als ‚leichter zu handhabenden‘ Schüler*innenschaft in den westtürkischen Regionen unterschieden. Zum anderen werden Lehrkräfte im Rahmen ihrer durch das Nationale Bildungsministerium in Ankara strukturierten Aufgabe als Multiplikator*innen eines politisch-hegemonialen Diskurses gemacht, mit welchem auf die kurdischen Anderen eingewirkt werden soll.

Die Ebene der inhaltlichen Organisation von formaler Bildung und Schule ist wohl jene, die am stärksten die Bedeutung von nationaler Identität hervorhebt und explizit zu vermitteln sucht. Neben nationalistischen Routinen am Ort Schule, welchen ich mich weiter unten zuwenden möchte, möchte ich im Folgenden schlaglichtartig die *Inhalte des Schulcurriculums* beleuchten und anhand eines Überblicks von Studien zu Unterrichtsfächern und Lehrwerken zeigen, dass die inhaltliche Planung von Schule und Unterricht grundlegend die Verwobenheit von Nationalstaat und Schulbildung widerspiegelt und dementsprechend rassistische Ein- und Ausschlüsse von Kollektiven und Subjekten hervorbringt.

Kenan Çayır, auf dessen umfassende Forschung zu Repräsentation von unterschiedlichen Identitäten im Curriculum der Türkei ich mich im Folgenden maßgeblich stütze (Çayır 2004; 2009; 2014), macht auf einen alltäglichen, allgemein geteilten Wissensbestand in der Türkei aufmerksam, dem zufolge Schulen sich nicht mit Politik zu befassen hätten und neutrale bzw. unvoreingenommene Orte seien (Çayır 2014: 36). Bei einer Betrachtung von Bildungsinhalten wird jedoch schnell deutlich, dass dies nicht der Fall ist.

[111] Nicht in Vergessenheit geraten darf dabei, dass die tatsächlichen Konsequenzen für die betroffenen Provinzen personelle Diskontinuitäten sind, da viele Lehrkräfte sich nach Ablauf der Pflichtzeit sich um eine Lehrer*innenstelle in den westtürkischen Landesteilen bewerben.

Dass Bildungsinhalte in der Türkei grundsätzlich national gerahmt sind, zeigt sich am Fach *Staatsbürger*innenschaftserziehung* (*Vatandaşlık Eğitimi*), welches bereits seit dem Beginn der Republik fester Bestandteil des Curriculums ist und in welchem Kindern ab der Grundschule nahegelegt werden soll, was es heißt, Staatsbürger*in der Türkei zu sein. Während das Fach 1998 zu *Staatsbürger*innenschafts- und Menschenrechtserziehung* (*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi*) umbenannt wurde, stellen Çayır und Gürkaynak fest, dass auch nach der Einführung des neuen Fokus' auf Menschenrechte diese mit einer nationalistischen Sicht verknüpft werden. Als Beispiel nennen sie ein Schulbuch der 8. Klasse, in dem die „externen und internen Feinde der Türkei" behandelt werden:

„Internal threats are presented as 'separatist and reactionary' (Bilgen et al. 2001, 63) circles, and they are portrayed as aiming at capturing the state power. In the Turkish context these 'threats' refer to Kurdish and Islamic movements which, particularly after 1980, directed their criticism toward the allegedly neutral republican notion of Turkish citizenship" (Çayır/Gürkaynak 2007: 54).

Die Autor*innen stellen damit heraus, wie in schulischen Inhalten auf einen Bedrohungsdiskurs zurückgegriffen wird. Darstellungen wie die beschriebene bringen die Adressat*innenschaft zudem im Sinne einer „duty-based citzenship" (ebd.) als Staatsbürger*innen mit einer Verpflichtung hervor, deren Befolgung daran gemessen wird, dass sie die Nation vor inneren und äußeren Feinden schützt. Während Çayır und Gürkaynak in ihren Analysen feststellen, dass Staatsbürger*innenschaftserziehung als fächerübergreifendes Thema des Curriculums ausgemacht werden kann, „since all national curricula and the contents of all courses are designed to create patriotic and responsible citizens" (ebd.: 51), werden diese Bestrebungen programmatisch am Unterrichtsfach *Nationale Sicherheit* (*Milli Güvenlik*) deutlich, das bis 2012 Teil des Curriculums der weiterführenden Schulen war. Dieser verpflichtende Kurs wurde von Militäroffizier*innen geleitet und stützt sich vor allem auf die prädeterminierte Rolle des Militärs in der türkischen Geschichte (Altınay 2004b: 79f.). Zudem ging es laut Çayır und Gürkaynak darum, Schüler*innen eine grundlegende skeptische Haltung gegenüber Differenz zu vermitteln (Çayır/Gürkaynak 2007: 55). An der schieren Benennung des Unterrichtsfaches wird bereits deutlich, dass über das Aufrufen von nationaler Sicherheit ein Feind imaginiert wird, der diese Sicherheit gefährden könnte. Auf eine solche Konstruktion von Schutzbedürftigkeit der Nation kann dann für ein ‚Durchgreifen' gegen diese nicht-expliziten Feinde legitimierend zurückgegriffen werden. Çayırs Schulbuchstudie von 2014 zeigt, dass trotz seiner Abschaffung der militaristische Geist und die entsprechende Sprache des Schulfaches *Nationale Sicherheit* weiterleben (Çayır 2014: 49). Diese zeigen sich in einer Vermittlung von „values related to war, martyrdom and the army" (ebd.: 52), welche sich Çayırs Beobachtung zufolge durch das Curriculum ziehen.

Über eine kritische Analyse von eingesetzten Lehrwerken, welche alle vom Bildungsministerium kontrolliert werden, ist es möglich, Konstruktionen einer kollektiven Identität auszumachen und Aussagen darüber zu treffen, wer in diese Identität eingeschlossen und wer von ihr ausgeschlossen wird. Während es vor dem Hintergrund der Geschichte der türkischen Republik grundsätzlich als positive Entwicklung gesehen werden kann, dass marginalisierte Sprachen, wenn auch nur in Form eines Wahlpflichtkurses, Eingang in das offizielle Schulsystem erhalten haben, zeigt Çayır mit seiner Analyse von 245 Lehrwerken unterschiedlicher Fächer und Schulstufen, dass die Existenz von kurdischen Subjektpositionen in Schulbüchern noch immer keine Erwähnung findet. Dies stellt er paradoxerweise sogar für die Wahlpflichtkurse Kurmanci und Zazaki, also kurdischen Sprachunterricht, fest. Angesprochen werden

kurdisch Positionierte laut Çayırs Analyse lediglich in Bezug auf die Thematisierung ‚schädlicher Gemeinschaften' (*zararlı cemiyetler*) während des Unabhängigkeitskriegs (Çayır 2014: 33) – und werden damit wiederum als Andere produziert. Die Anerkennung, die somit über die Einführung des kurdischen Sprachunterrichts suggeriert wird, bricht sich hier insofern, als dass kurdisch positionierte Personen in den offiziellen Lehrwerken nicht als eigenständige Gruppe repräsentiert sind und folglich nicht in das historische Narrativ der Nation aufgenommen werden. Vielmehr wird das Kurdische hier lediglich als sprachliches Kommunikationssystem behandelt, während seine identitätsstiftende Wirkung weiterhin systematisch verkannt bleibt. Über diese Art der Thematisierung der kurdischen Dialekte wird der Eindruck einer künstlichen Sprache vermittelt, die von niemandem ‚wirklich' gesprochen würde. Natio-ethno-kulturell codierte Differenz findet damit eine partielle Anerkennung, während zugleich keine Anerkennung der Existenz anderer *Subjekte* erfolgt. Anzunehmen ist meines Erachtens, dass die Einführung von kurdischem Sprachunterricht ein bildungspolitisches Reagieren auf die Forderungen der kurdisch positionierten Bevölkerung nach muttersprachlichem Unterricht darstellt, das vor allem im Kontext der Auflagen für eine EU-Kandidatur der Türkei gelesen werden muss. Strategisch realisiert sich darüber auch eine Immunisierung gegenüber weiteren Forderungen der kurdisch positionierten Bevölkerung.

Zudem sollen hier nicht jene Tendenzen unerwähnt bleiben, Religion stärker im vormals säkularen Curriculum zu verankern und darüber den sunnitischen Islam ins nationale Narrativ einzuweben. Diese Entwicklung wird besonders ersichtlich seit der strukturellen Reform des Bildungssystems 2012/13, im Zuge derer es zu einem massiven Ausbau von İmam-Hatip-Schulen kam: Schulen, die ursprünglich lediglich Imame ausbildeten, seit den 1980er Jahren jedoch auch für Mädchen zugänglich sind und die ihre schulische Laufbahn nicht mehr nur auf eine religiöse Karriere ausrichten, sondern den Status allgemeinbildender Schulen erhalten haben. Begleitet wird dies durch eine Reihe von Wahlpflichtkursen wie Korankursen, das Schulfach *Leben des Propheten Mohammed* (*Hz. Muhammed'in Hayatı)* sowie *Religionskultur und Moralwissen* (*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*). Ebenso macht Çayır in seiner umfassenden Schulbuchstudie deutlich, dass die Konstruktion von nationaler Identität einen religiösen Einschlag erhalten hat: „With the adaption of Islam, the national identity in textbooks also takes on a religious characteristic, with Islam and Turkishness being presented as two complementary elements" (Çayır 2014: 13). Zugleich jedoch schließt dieses Bild der nationalen, religiös markierten Identität jene aus, die sich nicht (sunnitisch-)muslimisch positionieren können oder wollen. Çayır kann in seiner Studie zwar beobachten, dass im Rahmen des Unterrichtsfachs *Religionskultur und Moralwissen* auch andere Denominationen repräsentiert sind, so z.B. das Judentum, der Buddhismus, das Alevitentum und Alawitentum. Jedoch kommt er zu dem Schluss, dass besonders das Alevitentum als folkloristischer Zweig des sunnitischen Glaubens erklärt wird (Çayır 2014: 30), somit einer sunnitischen Norm einverleibt wird und als distinkte Religionsgemeinschaft dethematisiert bleibt. Die diskursive Konstruktion von nationalen insidern und outsidern über Bildungsinhalte, so zeigt sich hier, realisiert sich auch unter Bezugnahme auf die Kategorie Religion.

Als ein weiteres Schlaglicht auf die Verwobenheit von Schule und Nationalstaat in der Türkei auf der Ebene der Bildungsorganisation möchte ich auf institutionalisierte *nationalistische Routinen am Ort Schule* verweisen, welche ebenfalls zentralistisch reguliert sind. Als die wohl bekannteste wiederkehrende Praxis, die Schüler*innen als türkische Nationalbürger*innen zu subjektivieren sucht, muss der seit 1933 praktizierte Schüler*innen-Schwur (*öğrenci*

andı) genannt werden, den ich bereits ganz zu Beginn dieser Arbeit angesprochen habe. Mustafa Çapar beschreibt ihn als Hauptbeispiel des *Otherings* im türkischen Bildungssystem (Çapar 2011: 213), während Ulrike Flader ihn als Anrufung des hegemonialen Diskurses an das Einzelsubjekt liest. Durch den wiederholenden Sprechakt „Türküm doğruyum çalışkanım" („Ich bin Türk*in, ich bin rechtschaffend, ich bin fleißig") stellt sich das sich artikulierende Subjekt selbst als türkisch her. Damit könne die Schwurpraktik als klare Grenzziehung zwischen anerkennbaren und nicht-anerkennbaren Subjektpositionen am Ort Schule verstanden werden, welche zudem in direkter Weise Schulbildung mit der Nation und einer Verpflichtung auf dieselbe artikulieren (Flader 2014: 164f.).[112] Der Schwur ist Gegenstand einer langen öffentlichen Debatte in der Türkei und wird entweder als exkludierend für jene beschrieben, die sich nicht als türkisch identifizieren (können), oder aber ihm die Kraft der Vereinigung und Inklusion zugeschrieben (Çapar 2011: 214). Er wurde 2013 im Rahmen des Demokratiepaketes der AKP-Regierung abgeschafft.[113] Neben dieser Routine des Schüler*innenschwurs können auch das wiederholende Rezitieren der Nationalhymne, des İstiklal-Marsches, am Ort Schule sowie nationale Feiertage[114], als Routinen bezeichnet werden, die auf struktureller Ebene des zentralisierten Bildungssystems die Nation immer wieder als relevante Identifizierungskategorie aufrufen und die Schule damit zu einem Ort natio-ethno-kultureller Grenzziehungen machen.

Auf der Ebene von Bildungsorganisation kommen mit einem Interesse an Schule und natio-ethno-kulturell codierter Differenz(ierung)en verschiedene *bildungspolitische Maßnahmen* in den Blick, die dabei helfen sollten, den *Zugang zu Schulbildung* im gesamten Land zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang wird auch die Verknüpfung von Geschlecht mit natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeit in Bezug auf den Zugang zu Schulbildung sichtbar, welche in der Geschichte der Republik Türkei eine lange Geschichte hat[115] und ab den 2000er Jahren in (bildungs-)politischen Diskursen erneut eine Schlagkraft entwickelt hat. Insbesondere im Kontext der Bestrebungen eines EU-Beitritts der Türkei wurden seit den frühen 2000er Jahren Kampagnen und Interventionen eingeführt, um die Beschulungsrate, welche für ländliche Gebiete sowie besonders für die kurdischen Provinzen einen Geschlechtsunterschied verzeichnete, anzugleichen. Mit dem Versprechen, allen schulpflichtigen Kindern Zugang zu Schulbildung zu ermöglichen, versuchen unterschiedliche staatliche, gewerkschaftliche und humanitäre Akteure z.T. in Kooperation mit privaten Stiftungen dafür, mit Busprogrammen, dem Bau von Internaten in abgelegenen Regionen und Bargeldauszahlung an Eltern bei Einschulung der Kinder, insbesondere der Töchter, die Lücke in der Bildungsstatistik zu schließen (Gümüş/Gümüş 2013; Yazan 2013). Eine andere Maßnahme, die bis in die frühen Jahre der Republik zurückgeht (Üngör 2011: 205), bilden die regionalen

[112] In ihrer Analyse von Praktiken des Alltagswiderstands zeigt Flader auch, wie als gegenhegemoniale Praktik der Schwur von kurdisch positionierten Schüler*innen abgeändert und ins Lächerliche gezogen wird und diese sich somit der Subjektivierung als türkisch verweigern (Flader 2014: 165f.), vgl. dazu genauer Abschnitt *Studien zu Erfahrungen von kurdisch positionierten Schüler*innen in der türkisch-nationalen Schule.*

[113] Hürriyet 01.10.2013, https://www.hurriyet.com.tr/gundem/andimizi-da-kaldirdilar-24824041, letzter Zugriff 27.02.2023.

[114] Festlichkeiten an Schulen gibt es bspw. zum *Tag der Lehrer*innen* (*öğretmenler günü*) am 24.11., der auf jenen Tag zurückgeht, als Atatürk sich selbst als Lehrer der Nation bezeichnete (Karakaşoğlu 2009: 224).

[115] Die ‚Emanzipation' von Frauen durch Bildung wurde, wie bereits in Abschnitt 1.1.2 erwähnt, im türkisch-nationalen Diskurs als Indikator für die Modernisierung des Staates konstruiert (vgl. Kadıoğlu 2001; Scheiterbauer 2014). Mädchen und Frauen Zugang zu Schulbildung zu ermöglichen kann somit als zentraler Topos in der Geschichte der türkischen Republik verstanden werden.

Internatsgrundschulen (*Yatılı İlköğretim Bölge Okulları*, YİBO), die besonders in den kurdischen Provinzen als Instrument ‚korrekter' türkischer Erziehung genutzt werden (Flader 2014: 41).[116] Şerif Derince legt eine kritische Lesart dieser staatlichen Politiken vor. So sieht er etwa in der Beschulungskampagne *Haydi Kızlar Okula* (*Los, Mädchen, auf zur Schule*) das Ziel „to take control of Kurdish social and cultural spheres where state's ideology is currently not dominant" (Derince 2012: 28). Sicherzustellen, dass kurdisch positionierte Kinder und besonders Mädchen an formaler Bildung teilnehmen, verfolge somit nicht das Ziel, die individuellen Subjekte und ihre Gemeinschaften zu stärken. Vielmehr gehe es laut Derince darum, kurdisch positionierten Kindern ein Schamgefühl für ihre Herkunft zu vermitteln (ebd.). Unterstützt wird dies durch eine mediale Inszenierung der Kampagne, in der kurdisch positionierte Eltern, besonders Väter, als Gegenbild und definitorisches Außen eines*r modernen und fortschrittlichen türkischen Staatsbürger*in fungieren. Die Figur des kurdischen Vaters wird hier mit ‚patriarchalen Geschlechtervorstellungen' gleichgesetzt und präsentiert damit eine ‚rückständige' und ‚veraltete' Sichtweise auf Geschlecht, die mit Vorstellungen von spezifischen Behandlungsweisen und Verboten gegenüber ihren Töchtern als Leidtragende einhergehen (ebd.). Diese Inszenierung kann als direkter Anschluss an kemalistische Diskurse über ‚Emanzipation' (besonders von Frauen) durch Bildung in der frühen Republikszeit verstanden werden, die zugleich das Versprechen an nationale Andere vermitteln, sich aus der eigenen Subjektposition zu ‚befreien' und an einer aufgeklärten ‚modernen' Realität zu partizipieren (ebd.). Systematisch de-thematisiert bleiben durch diese Akzentsetzung und Instrumentalisierung von Geschlecht die von Staatsseite aufrechterhaltenen linguistischen und kulturellen Barrieren, die dazu führen, dass nicht alle kurdisch positionierten Kinder und besonders Mädchen an Schulbildung teilnehmen (ebd.). Dass Erstsprachen wie Kurdisch oder andere Sprachen als Türkisch systematisch als Grund und Ansatzpunkt für Interventionen außer Acht gelassen werden, erscheint somit nicht als Zufall, sondern ist als eine Strategie sprachlicher und kultureller Assimilation zu vestehen. Derinces Kritik richtet sich jedoch auch gegen die quantitative Tradition bildungswissenschaftlicher Untersuchungen, die die tatsächlichen Gründe für weniger hohe Beschulungszahlen in den kurdischen Provinzen nicht abbilden können und „have thus contributed to the spread of an orientalist and colonial perception within the academy" (ebd.: 29). In dieser kritischen Lesart tragen somit die wissenschaftlichen Studien sowie die vermeintlichen Unterstützungsmaßnahmen, legitimiert durch globale Diskurse um Geschlechterparität in der Bildung und gestützt durch Institutionen wie die ‚Millennium Development Goals' der Vereinten Nationen oder die *Education for All*-Kampagne der UNESCO (vgl. Aydagül 2008), dazu bei, die (oftmals kurdischen) Anderen als unzivilisiert und rückständig zu konstruieren.

Die nationale Schule: Studien zur Verwobenheit von Schule und Nation auf Ebene der Einzelschule

Mit dem täglichen Ablegen des Schüler*innenschwurs und dem regelmäßigen Rezitieren der Nationalhymne sind oben bereits nationalistische Praktiken angesprochen worden, die als schulische Routinen auf Ebene der Einzelschule Eingang in den Schulalltag finden. Während diese rückgebunden an staatliche Regulationen sind, bilden sich jene Praktiken, auf die ich

[116] Can et al. (2013: 23) geben an, dass ab 2008 mehr als die Hälfte der YİBOs in den kurdischen Provinzen angesiedelt war.

im Folgenden eingehen möchte, gewissermaßen informell auf Einzelschulebene heraus und werden somit nicht vom nationalen Bildungsministerium gesteuert. Die Ebene der Einzelschule gesondert zu adressieren erscheint mir insofern sinnvoll, da konkrete Schulen nicht (nur) als ausführende Organe von bildungspolitischen Entscheidungen und Strukturen verstanden werden dürfen, sondern zugleich als ein eigenes System, das mit diesen zentralistisch regulierten Vorgaben umgeht, sie dehnt und im ihm zur Verfügung stehenden Rahmen modifiziert. Daher gilt es, bei aller Betonung der strukturellen Verwobenheit von Staat und Bildungswesen die (zumindest begrenzte) Autonomie der Einzelschule in ihrer konkreten Ausgestaltung von sozialen Grenzziehungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit mitzudenken. Der Zugriff, der durch das zentralistische Bildungssystem des Staates auf Kinder und Jugendliche genommen wird, erfolgt somit stets vermittelt durch das Subsystem der konkreten Einzelschule. Es sind die Erfahrungen von Subjekten in diesem konkreten Subsystem, die ihre Positionierungen innerhalb ihrer Schulbildungsbiographie maßgeblich prägen.

Um die Bedeutung dieser Ebene zu umreißen, werde ich nachfolgend hauptsächlich auf zwei ethnographische Studien rekurrieren, die an Istanbuler Grundschulen durchgeführt wurden. Nazlı Somel (2011) arbeitet anhand von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews den Zusammenhang von Bildung und ‚Ethnizität' heraus, während Müge Ayan Ceyhan (2016) die Verhandlung von Mehrsprachigkeit durch Lehrkräfte und mehrsprachige kurdisch positionierte Schüler*innen an einer Istanbuler Grundschule untersucht. Beide Forscherinnen arbeiten institutionelle Praktiken heraus, die aufschlussreich für die (Re-)Produktion und Verhandlung von *outsiderness* auf der Ebene von Einzelschulen sind.

Mit einem Interesse an der Bedeutung von Schulorganisation für den Zusammenhang von ‚Ethnizität' und Bildung schaut Somel in ihrer Studie auf „offizielle und inoffizielle Praktiken in der Schule […], die von der Verwaltung oder ihr untergeordneten Lehrer(inne)n […] verwirklicht werden" (Somel 2011: 249). Eine Praktik, die sie herausstellt, ist die der Klasseneinteilung in homogene Lerngruppen. Diese Homogenität entscheidet sich über die Anschrift, d.h. über die konkrete Straße, in der die Familien der Schüler*innen leben, und bedient sich eines lokalen ‚Wissens', nach dem spezielle Straßen im Einzugsgebiet der Grundschule für einen bestimmten sozioökonomischen Hintergrund, eine eventuelle Binnenmigrationsgeschichte sowie für eine vermeintliche Bildungsnähe oder -ferne der Eltern stehen. Ergänzend dazu werden Strategien angewendet, je nach Kleidungsstil und Auftreten der Eltern die Kinder einer Klasse zuzuteilen. Wie Somel herausarbeitet, wird hier impliziert, dass über die Zuschreibung einer Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse gleichzeitig Rückschlüsse auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit geschlossen werden können. Die dahinterliegende Logik verbindet dabei soziale Klasse und nicht-türkische Zugehörigkeit mit einer niedrigeren Leistungserwartung. Hier wird eine Segregationsstrategie deutlich, nach der sich qua Zuschreibung einer Position in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung Bildungschancen ungleich verteilen. Somel findet heraus, dass des Weiteren auch die Bildungsressourcen unterschiedlich an die Lerngruppen verteilt werden. So werden vermeintlich leistungsstarke Klassen an als engagiert geltende Lehrkräfte gegeben, während als weniger engagiert geltende Lehrkräfte in weniger leistungsstark geltenden Klassen unterrichten. Damit reproduzieren sich laut Somel gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und dies mit fatalen Folgen: „[…] nur SchülerInnen, die bestimmte Voraussetzungen mitbringen, werden eine akademische Laufbahn vollenden" (Somel 2011: 253). Vermittelt wird damit zugleich eine Wertigkeit der in unterschiedlichen Klassen aufgeteilten Schüler*innen, wonach eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen eine ‚hochwertige Bildung' verdiene, während die anderen, zumeist kurdisch positionierten Schüler*innen, als dieser unwürdig konstruiert werden.

Laut Somel ist diese Praxis im Kontext von neoliberalem Wettbewerb und Konkurrenz zu lesen, denen Schulen in der Türkei ausgesetzt sind. Dementsprechend sollen möglichst viele Schüler*innen nach der Grundschule auf das Gymnasium (*Lise*) gehen, da dies die Anerkennung der Grundschule sichert (ebd.: 253). Die aus diesen Praktiken sprechende Befürchtung von Problemen durch nicht-türkisch positionierte Kinder wird zugespitzt durch die Praxis, Schüler*innen, die die Schule ohne Abschluss vorzeitig verlassen haben, weiterhin als angemeldet zu führen, um so zu vermeiden, dass die Schulbehörde auf den Schulabbruch aufmerksam würde und der*die Schüler*in „der Schule dadurch erneut zur Last fallen“ (ebd.: 255) könnte. Auch hier wird eine Grenze zwischen erwünschten und unerwünschten Schüler*innen gezogen, die eine natio-ethno-kulturelle Codierung aufweist.

Als eine weitere Praktik, die hinsichtlich symbolischer In- und Exklusion produktiv wirkt, ist die der Individualisierung von Problemlagen, wie z.B. Sprachdefizite im Türkischen. Somel arbeitet heraus, wie das Nicht-Beherrschen der türkischen Sprache als Problem auf individueller Ebene von Schüler*innen konstruiert wird und mit fehlender Intelligenz in Verbindung gebracht wird. Ähnlich dazu beschreibt auch Ayan Ceyhan in ihrer Studie, dass Lehrkräfte die Lerngeschwindigkeit von Schüler*innen an Intelligenz rückbinden und nicht an fehlende Sprachkenntnisse (Ayan Ceyhan 2016: 154). Diese Pathologisierung, über die das Unvermögen an das Schüler*innensubjekt selbst gebunden wird, verkennt systematisch die strukturelle Ebene eines monolingualen Zugangs zu Lerninhalten. Die Individualisierung führt auch dazu, dass individuelle Lösungen geschaffen und als solche gerechtfertigt werden können: „Da das Problem eben nicht in den Bereich dessen fällt, was die Schule leisten kann, kann es nur gelöst werden, indem der Schüler nach draußen geschickt wird“ (Somel 2011: 257).

Zugleich kann Somel feststellen, dass die Kategorie ‚Sprache‘ nicht mehr als bedeutend aufgerufen wird. Türkische Sprachkenntnisse und deren Fehlen werden über die Kategorie ‚Leistung‘ umdefiniert (ebd.: 258), was zum einen natio-ethno-kulturell nicht-türkische Positionierungen von Schüler*innen verunsichtbart und zum anderen die Machtwirkungen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung de-thematisiert. Über diese Art des Umgangs kommt jedoch die Schule nicht in einen Handlungsdruck, auf die Realität der Mehrsprachigkeit reagieren zu müssen. Ayan Ceyhan beobachtet gar, dass Lehrkräfte es vermeiden, das Wort ‚Kurdisch‘ zu benutzen, wenn sie ihre Schüler*innen beim Gebrauch der vermeintlich ‚falschen‘ Sprache maßregeln. Vielmehr fordern sie den*die betreffende*n Schüler*in dazu auf, Türkisch zu sprechen (Ayan Ceyhan 2016: 154). Der Eindruck von Kurdisch als einer Nicht-Sprache bzw. einer nicht-erlaubten Sprache bestätigt sich weiterhin in der Praktik, dass einzelne Lehrkräfte interessierten Schüler*innen als außencurriculares Angebot unerlaubterweise Kurdischunterricht geben, die betreffenden Schüler*innen jedoch darüber schweigen, um die Lehrkraft nicht in Schwierigkeiten zu bringen. Daraus folgt laut Ayan Ceyhan, dass „Kurdish children are forced to learn that their language is banned in school“ (ebd.: 155).

Die De-Thematisierung der Bedeutsamkeit der zentralen Differenzachse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zeigt sich schließlich darin, dass die von Somel untersuchte Grundschule eine eigene Sprache entwickelt, die es erlaubt, Phänomene auf eine bestimmte Weise zu thematisieren, während andere Lesarten dieses Phänomens nicht zur Verfügung stehen: „Die Sprache hindert daran, die schulischen Handlungsabläufe und das Verhalten der LehrerInnen auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu beziehen“ (Somel 2011: 260). So entsteht ein eigener schulbezogener Diskurs, in dem die Schule von gesellschaftli-

chen Logiken entkoppelt wird und machtvolle Ein- und Ausschlussmechanismen de-thematisiert werden bzw. eine Thematisierung verunmöglichen oder zumindest erschweren. In diesem Sinne

> „werden in der Schule (durch Schulleitung und LehrerInnenschaft) die sozio-ökonomischen Unterschiede umbenannt beispielsweise in ‚aufgeklärte', ‚sich kümmernde' beziehungsweise ‚sich nicht kümmernde' Familien. Durch diese Umbenennung werden die Probleme individualisiert oder an andere Gründe gebunden." (ebd.: 261)

Ayan Ceyhan analysiert jedoch auch, an welchen Stellen sich kurdisch positionierte Schüler*innen Möglichkeiten verschaffen, die Hegemonialität dieser lokalen wie gesamtgesellschaftlichen Diskurse zu durchbrechen und ihre Realitäten, Denkweisen und Erfahrungen einzubringen. Sie spricht hier von einem transnationalen Raum, d.h. „a space which transcends the ideological borders of the restrictive conception of the socially constructed nation-state" (Ayan Ceyhan 2016: 150). Sie muss jedoch auch konstatieren, dass Versuche von Schüler*innen, sich solche Räume zu erschließen, z.B. indem Lehrinhalte, in denen eine Wir-Gruppe aufgerufen wird, demonstrativ mit einer kurdisch definierten Wir-Gruppe verbunden werden (ebd.: 155), selten von Lehrkräften oder Schulleitungen geduldet, ermutigt oder gar geschützt werden (ebd.: 158). Vielmehr wird bei Betrachtung von Somels wie auch von Ayan Ceyhans Analysen deutlich, dass auf Ebene der Einzelschule natio-ethno-kulturelle Grenzziehungspraktiken aktualisiert und nicht-türkische Subjektpositionen systematisch verkannt werden. Obschon natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit oft als nicht benennbar erscheint, zeitigt sie dennoch eine Wirkung, welche zumeist mit der Kategorie ‚Leistung' erklärt wird und somit nicht als natio-ethno-kulturell codiertes, strukturelles Problem adressiert werden kann.

Studien zu Erfahrungen von kurdisch positionierten Schüler*innen in der türkisch-nationalen Schule

Zu Beginn des Unterkapitels wurde ein Verständnis von formaler Bildung und Schule vorgestellt, dem zufolge diese, eingebunden in nationale Homogenisierungsanstrengungen, als Räume der Hervorbringung von Nationalbürger*innen betrachtet werden können. Indem sie auf die Selbst- und Weltverständnisse von Schüler*innen einwirken, produzieren sie auch Erfahrungen von (Nicht-) Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturell codierten ‚Wir' (vgl. dazu auch Abschnitt 2.2.1). Bisher habe ich bezogen auf die Ebene staatlicher Bildungsorganisation in der Türkei sowie in Hinblick auf die Ebene der Einzelschule zu zeigen versucht, wie diskursive Bedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen und z.T. sogar legitimieren, Schüler*innen entlang der Grenze nationaler Identität und somit zugleich entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit von einer nationalen Wir-Gruppe zu exkludieren. Im Hinblick auf mein Forschungsinteresse, das sich für Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* interessiert, möchte ich mich in einem letzten Schritt meiner Annäherung an den Zusammenhang von Subjekt, Bildung und Nation in der Türkei der Subjektebene am Ort Schule zuwenden. Wie im vorherigen Abschnitt möchte ich dabei auf qualitative Studien Bezug nehmen und darüber den diskursiven Hintergrund für meine empirische Analyse entwickeln sowie zugleich einen Einsatzpunkt für diese markieren.

Qualitative Studien, die sich mit Erfahrungen von Lehrkräften oder, wie es hinsichtlich meines Forschungsinteresses von besonderer Bedeutung ist, nicht-türkisch positionierten Schüler*innen auseinandersetzen, bilden einen relativ kleinen Korpus, vergleicht man sie mit der Fülle an quantitativen Analysen zu Bildungsungleichheit in der Türkei. Die existierenden

qualitativen Studien sind zumeist in den vergangenen zehn Jahren entstanden. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass Forschungen zu *race* und kurdischer Identität, folgt man einem Eindruck, den İlkay Demir für die Jugendforschung in der Türkei äußert, „a subject of sharp political controversy and violent conflict, [and] hence avoided by researchers" (Demir 2012: 99) bleiben. Einen Einsatz in diesem Feld machen Banu Can, Fatma Gök und Soner Şimşek mit ihrer Studie *Die Rolle von Lehrkräften für den Aufbau gesellschaftlichen Friedens. Wie spiegelt sich die kurdische Frage in der Schule wider?* (*Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü. Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor?*, Can et al. 2013). Sie arbeiten aus Interviews mit Lehrkräften, Schulleitungen und Lehramtsstudierenden die Wichtigkeit einer reflektierten Haltung von Lehrer*innen gegenüber Diversität und Differenz heraus und stellen fest, dass gerade im diskursiven Kontext einer ‚kurdischen Frage' *Othering*-Praktiken sowie vorurteilsbehaftete und generalisierende Haltungen aufseiten der Lehrkräfte, sowie die monolinguale Ausrichtung der Schule hindernde Faktoren für ein differenzsensibleres Klima an Schulen darstellen.

Bezüglich der wissenschaftlichen Re-Konstruktion von Erfahrungen kurdisch positionierter Schüler*innen in der nationalen Schule besteht ebenfalls eine Lücke (İnce 2018: 2), die bisher nur vereinzelt bearbeitet wurde. In der Tat wird die Perspektive von kurdisch positionierten Schüler*innen in nur drei mir bekannten qualitativen Erhebungen berücksichtigt: Bahar Şahin Fırat legt mit ihrem Forschungsbericht zur *Rolle von Bildung als Mittel für gesellschaftliche Verständigung* (*Topumsal uzlaşma aracı olarak eğitimin rölü*, Şahin Fırat 2010) eine umfassende Interviewstudie vor, die Praktiken der Diskriminierung von kurdisch positionierten Schüler*innen untersucht und dazu sowohl mit Schüler*innen als auch mit Lehrkräften offene biographisch-inspirierte Interviews führt. Des Weiteren bildet eine Interviewstudie von Vahap Cokşun, Şerif Derince und Nesrin Uçarlar mit dem Titel *Scar of Tongue (Dil Yarası,* Coşkun et al. 2011) eine für mein Forschungsinteresse wichtige Publikation. Die Autor*innen untersuchen die Konsequenzen des Verbots von muttersprachlichem Unterricht, insbesondere Unterricht auf Kurdisch, für die Erfahrungswelten von kurdisch positionierten Schüler*innen, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden, aber auch Lehrkräften mit unterschiedlichen Sprachhintergründen sowie kurdischsprachigen Eltern. Nurettin Beltekin untersucht über Interviews Schulerfahrungen von kurdisch positionierten Oppositionellen in Bezug auf den Zusammenhang von Schulbildung und Identität und legt damit eine Studie vor, die sich, anders als die beiden vorherigen, auf Schulerfahrungen während der 1960er bis 1980er Jahre bezieht (Beltekin 2016). Bevor ich die Relevanz der Ergebnisse dieser drei Studien für mein Erkenntnisinteresse reflektiere, möchte ich auf den Zugriff dieser bisher vorgelegten Studien eingehen und über dessen Möglichkeiten und Grenzen nachdenken.

Alle drei genannten Studien machen Artikulationen von kurdisch positionierten Schüler*innen, z.T. in Kombination mit Aussagen anderer Gruppen (Lehrkräfte und Eltern) zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen. Auffällig erscheint mir bei all diesen Studien der zentrale Status des empirischen Materials, der in einem bestimmten Modus der Ergebnisdarstellung resultiert. Gemeinhin wird sehr viel empirisches Material präsentiert, während die Aussagen der Interviewpartner*innen in paraphrasierter Form von den Forschenden selbst aufgegriffen und thematisch arrangiert werden. Bemerkenswert erscheint mir, dass die Aussagen der Befragten damit auf eine tendenziell eher inhaltsanalytische Weise Eingang in die Forschungsberichte finden. Dem Erfahrungswissen der Befragten, so wird daraus deutlich, wird hier ein hoher Wert zugesprochen, während es in nur wenigen Fällen theoretisch rückgekop-

pelt und kontextualisiert wird.[117] Hörbar werden in diesen Studien Stimmen, die über Jahrzehnte weder im öffentlichen noch im sozialwissenschaftlichen Diskurs in der Türkei repräsentiert waren. Diesen subalternen Stimmen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen Raum zu geben, verstehe ich daher auch als den politischen Akt, marginalisiertes Wissen und Erfahrungen in den Diskurs einzulassen. Dies korrespondiert meiner Beobachtung nach mit einem auch nicht-wissenschaftlichen Interesse an Erfahrungen kurdisch positionierter Menschen im türkischen Schulsystem, wie sich beispielsweise an neueren Publikationen wie dem vom Armenischen Kultur und Solidaritäts-Verein veröffentlichten Buch *Dieses Thema hatten wir noch nicht dran. Das Bildungssystem und Repräsentation* (*Biz o konuyu daha görmedik. Eğitim sistemi ve temsiliyet,* Ermeni Kültürü 2013) sowie dem von Alev Karaduman herausgegebenen Buch *Ich verstehe es, aber ich kann es nicht sprechen (Anlıyorum ama konuşamıyorum*, Karaduman 2015) ablesen lässt, welche beide eine Sammlung von (Schulbildungs-)Biographien kurdisch und anderer marginalisiert positionierter Personen darstellen. Vor dem Hintergrund dieses Eindrucks eines wachsenden Interesses an und Akzeptanz von Erfahrungswissen von nicht-türkisch Positionierten fällt ebenfalls auf, dass drei der vier oben genannten Studien im Kontext von wissenschaftlichen Stiftungen und Think Tanks durchgeführt und publiziert wurden.[118] Dies ist meines Erachtens auch ein Hinweis darauf, dass es das Anliegen dieser Studien ist, überhaupt auf eine gesellschaftliche Problemlage aufmerksam zu machen und aus ihren Befragungen Schlüsse für eine Veränderung auf struktureller Ebene mit dem Ziel einer ‚besseren' Bildungspraxis zu ziehen.

Da sich viele Befunde in den drei o.g. Studien, welche die Perspektive kurdisch positionierter Schüler*innen berücksichtigen (Şahin Fırat 2010; Coşkun et al. 2011; Beltekin 2016), überschneiden, werde ich ihre Ergebnisse miteinander verwoben darstellen. Alle drei Studien konzentrieren sich auf die in den Interviews zum Ausdruck gebrachten, als diskriminierend erlebten Strukturen, Routinen und Praktiken des Schulalltags. Punktuell werde ich mich zudem auf die bereits oben besprochene Studie *Struggle for a Livable Life* von Ulrike Flader beziehen (Flader 2014; vgl. Abschnitt 1.1.2), deren Untersuchungsinteresse zwar nicht im engeren Schulerfahrungen sind, deren Analysen zu Alltagswiderständigkeit kurdisch Positionierter aber auch auf den schulischen Raum Bezug nehmen.

Şahin Fırat führt drei übergeordnete Praktiken ein, aufgrund derer kurdisch positionierte Schüler*innen am Ort Schule Diskriminierungserfahrungen machen, und die auch in den vorherigen Abschnitten bereits zur Sprache gekommen sind. Als eine Ebene nennt sie das Ignorieren und ‚Außen-vor-Lassen' (*dışarıda bırakmak*, Şahin Fırat 2010: 18) von kurdischen Positionen in Curriculum, Schulbüchern und im Klassenzimmer. Auf dieser Ebene wirkt besonders die systematische Verkennung und Nicht-Repräsentation der eigenen Identität auf die Subjektivitäten der kurdischen Anderen ein. Kurdisch positionierte Schüler*innen erleben in türkischen Schulen, dass weder die kurdische Sprache, noch das (ggf. über diese Sprache) erworbene Wissen über die eigene Kultur und Geschichte einen Wert besitzen. Şahin Fırat spricht hier von der Konstruktion einer „untergeordneten Vergangenheit" („madun geçmiş", ebd.: 19), welche jedoch sowohl aus Angst vor körperlicher Bestrafung

[117] Einzig Coşkun et al. setzen die Aussagen ihrer Interviewpartner*innen mit bestehender Literatur in Beziehung. Hier nutzen sie vor allem Literatur der Psycholinguistik, um die Wichtigkeit von Unterricht in der Muttersprache für schulischen Erfolg zu unterstreichen.

[118] So wurde die Studie von Can et al. (2013) von der *Helsinki Citizens Assembly* (*Helsinki Yurttaşlar Derneği*), die Studie von Coşkun et al. (2011) vom *Diyarbakır Institute of Social and Political Research* (*DİSA*) und die Studie von Şahin Fırat (2010) von der *History Foundation* (*Tarih Vakfı*) herausgegeben.

als auch aus Befürchtung von negativen Konsequenzen auf die Notenvergabe und Versetzung (ebd.) nicht artikuliert werden könne. Aus der systematischen Verkennung der kurdischen Sprache und Subjektposition folgt laut Coşkun et al. ein Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten, der in geringerem Schulerfolg resultiere. Die Autor*innen sprechen hier davon, dass kurdisch positionierte Schüler*innen das Leben mit einem 0-1-Defizit beginnen (Coşkun et al. 2011: 81f.). Damit geht einher, dass die Erfahrung eines fortdauernden Nicht-Entsprechens des Idealbilds qua ‚falscher' Sprache und ‚falschem' Wissen, dieses eigene Wertesystem sowie jedes Wissen, das über und mit der kurdischen Sprache erworben wurde, disqualifiziert. Şahin Fırat spricht diesbezüglich vom Gefühl, „identitätslos" („kişiliksiz", Şahin Fırat 2010: 19) zu werden. Besonders wo die kurdische Sprache und kurdische Wissensbestände in den außenschulischen Lebenswelten (z.B. in Familien und Freund*innenkreisen) für Schüler*innen durchaus eine zentrale Rolle spielen, vermittele die türkisch nationale Schule laut Beltekin den Eindruck, sie sei eine distinkte Welt, die mit dem außerschulischen Alltag nicht viel zu tun habe (Beltekin 2016: 18).

Eine zweite Art, wie kurdisch positionierte Schüler*innen im türkischen Schulalltag Diskriminierung erfahren, ist über die negative Repräsentation von kurdischer Kultur, Sprache und kurdisch positionierten Menschen in unterrichtlichen Praktiken, in denen diese als Verräter*innen, Feind*innen, Bedrohung und ‚primitiv' dargestellt werden (Şahin Fırat 2010: 18). Die Abwertung und Stigmatisierung drückt sich z.B. darin aus, dass die kurdischsprachigen Schüler*innen als ‚Peschmerga' oder ‚Terrorist*in' (Coşkun et al. 2011: 83) bezeichnet werden oder auch das Wort ‚Kurd*in' selbst sowohl von Mitschüler*innen als auch Lehrkräften als Schimpfwort verwendet wird (Şahin Fırat 2010: 19). Die von Beltekin interviewten Personen, die zumeist während der 1960er und 1970er Jahre die Schule besuchten, berichten zudem von politischer Einflussnahme durch türkisch-nationalistische Gruppen im Unterricht, in denen die kurdischen Anderen als Feindbild heraufbeschworen wurden (Beltekin 2016: 27). Anders als auf der vorherigen Ebene des systematischen Ignorierens wird hier ein neues, vermeintlich richtiges Wissen über die kurdischen Anderen etabliert. Dieses, so stellt Şahin Fırat heraus, wird insbesondere im Hierarchiegefälle zwischen Lehrkraft und Schüler*innen als alternativlos dargestellt, was die Forscherin als „Betonung von Absolutheit" (*mutlaklık vurgusu*, Şahin Fırat 2010: 24) beschreibt. Zudem verweisen die Studien darauf, dass Schüler*innen, die Kurdisch sprechen, in Rückgriff auf orientalistische Bilder als ‚rückständig' konstruiert werden, was laut Coşkun et al. bei den Betroffenen in eine Scham mündet, diese Sprache überhaupt zu nutzen: Sie wird zu einer Last und zu „something that needs to be hidden" (Coşkun et al. 2011: 81). In der Konsequenz führe dies dazu, dass viele Schüler*innen über die Zeit die kurdische Sprache vergessen (ebd.). Mit Coşkun et al., die sich auf Jamal Salmis Gewalttheorie beziehen, lässt sich sowohl die Ignoranz kurdischer Identität als auch die negative Repräsentation, gar die Diffamierung derselben, als „entfremdende Gewalt" (*alienating violence*) bezeichnen (ebd.: 84).

Auf der dritten von Şahin Fırat vorgeschlagenen Ebene finden sich diskriminierende Praktiken der Andersbehandlung kurdisch positionierter Schüler*innen im Unterricht. Schüler*innen entlang rassistischer Grenzziehungen zu unterscheiden, erfolgt laut Şahin Fırat über das Hervorheben von Merkmalen wie Akzenten oder Namen der Schüler*innen oder auch über Kleidung und Sprache der Eltern (ebd.: 20). Şahin Fırats Interviewpartner*innen berichten von herabsetzendem Verhalten von Lehrkräften gegenüber Eltern, die kein Türkisch sprechen. Besonders in Provinzen, in denen die Mehrheit der Bevölkerung sich als Kurd*innen verstehen und in denen türkisch positionierte Lehrkräfte ihren Lehrdienst leisten,

sei diese abwertende, kurdisch positionierte Eltern nicht ernst nehmende Haltung zu beobachten (Şahin Fırat 2010: 22). Im Kontext von fehlenden Türkischkenntnissen bei Einschulung berichten sowohl Şahin Fırat als auch Coşkun et al., dass kurdischsprachigen Kindern Lernschwierigkeiten zugeschrieben würden (ebd.: 20; Coşkun et al. 2011: 80). Dies verweist auf die bereits im vorangegangenen Abschnitt genannte Praktik, welche Sprachkenntnisse und Intelligenz von Schüler*innen in ein Kausalverhältnis stellt. Als faul, uninteressiert oder leistungsschwach eingeschätzt erhalten diese laut einer Interviewpartner*in aus Şahin Fırats Sample einen Platz in der letzten Reihe, der „Reihe der Faulen" („tembeller sırası", Şahin Fırat 2010: 20f.). Als eine entsprechende Strategie gegen stigmatisierende Zuschreibungen dieser Art konnte Beltekin besonderen Fleiß der betroffenen Schüler*innen herausstellen (Beltekin 2016: 24). Auch Strafpraktiken beim Sprechen von Kurdisch im Unterricht und während der Pause werden in den Interviews zum Thema, sowohl als direkte als auch indirekte Gewalt (Şahin Fırat 2010: 21; Coşkun et al. 2011: 84; vgl. auch Flader 2014: 44). Die Interviewpartner*innen von Coşkun et al. berichten zudem von Informant*innen in der Schulklasse, welche den Lehrkräften über Kurdisch nutzende Mitschüler*innen Bericht erstatten (Coşkun et al. 2011: 85, vgl. auch Flader 2014: 44). Die Autor*innen können zudem zeigen, dass sich über die Entwertung des Kurdischen auch die Beziehung kurdisch positionierter Schüler*innen zu ihren Eltern verändern kann. Ihre Interviewpartner*innen, sowohl Eltern als auch Schüler*innen, berichten von Entfremdungsprozessen, in denen sich die Kinder von der mit ‚kurdisch' assoziierten familiären Sphäre, ihrer Sprache und ihrem Wissen abschotten (Coşkun et al. 2011: 87). Auch Flader kann aus ihren Interviews herausarbeiten, dass Eltern ihre Kinder vor diesen Erfahrungen des *Otherings* bewahren wollen, indem sie zu Hause Türkisch sprechen. Diese Kinder erleben laut Flader die Zerstörung ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstbewusstseins in beträchtlich geringerem Ausmaß als Kinder, die mit Kurdisch aufwachsen (Flader 2014: 47). Sowohl Beltekin als auch Coşkun et al. stellen zudem fest, dass besonders die Beziehung zu kurdischsprachigen Lehrkräften diesen Schüler*innen Halt gibt (Beltekin 2016: 25; Coşkun et al. 2011: 86).

Für kurdisch positionierte Kinder ist die Schule „a place to learn about their outsiderness as well as ways to overcome it, such as speaking Turkish" (Göner 2017: 115). Das ‚Überwinden', von dem Göner spricht, darf dabei jedoch nicht als final betrachtet werden. Vielmehr schlussfolgert Şahin Fırat aus ihrer Erhebung eine Unmöglichkeit, Türk*in zu werden (Şahin Fırat 2010: 23). Hier macht sie besonders die sozioökonomischen Bedingungen stark, welche ihrer Lesart nach die Idee des „Türk*innentums" („türklük", ebd.) in der Bildung grundlegend an die Vorstellung eines*r modernen, städtischen, Mittelschichtsbürger*in bindet (ebd.) und damit eine grundlegende „Inkompatibilität" („uyumsuzluk") mit dem sozialen Konzept eines „Kurd*innentums" („kürtlük", ebd.) vermittele.

Trotz der repressiven Umstände finden kurdisch positionierte Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern Wege, den diskriminierenden Strukturen und Praktiken Widerstand zu leisten. Ein Beispiel hierfür ist die Praxis, dass Eltern ihre Kinder in der ersten Woche des Schuljahres nicht zur Schule schicken (Çayır 2015: 526). Dieser Boykott ist insofern als organisiert zu betrachten, da kurdische politische Gruppen alljährlich dazu aufrufen (Flader 2014: 122). Auf der Ebene des Einzelsubjekts wurden zudem bereits Schweigen im Unterricht als Widerstandsform genannt, „[to] escape violence by refusing to speak" (ebd.: 124) sowie die Verweigerung der Schulpflicht, indem Schüler*innen vorzeitig die Schule beenden (ebd.: 122f.) (vgl. Abschnitt 1.1.2). Flader hat zudem gezeigt, inwiefern abweichende und ironisierende Variationen des weiter oben bereits angesprochenen Schüler*innenschwurs als eine

Resignifizierung, d.h. eine verändernde Verschiebung im Diskurs, verstanden werden können.[119] So führt das Verändern weniger Buchstaben dazu, dass aus dem Originaltext „Türküm doğruyum" („Ich bin Türk*in, ich bin rechtschaffend"), „Kürdüm doğruyum" („Ich bin Kurd*in, ich bin rechtschaffend"), und damit eine andere Identifizierung und Selbstbezeichnungspraktik, wird. Auch durch parodische Wiederholungen, z.B. statt „ant içerim" („ich schwöre") „ayran içerim" („ich trinke Ayran") (ebd.: 165ff.), werden kaum hörbare Veränderungen vorgenommen, die jedoch die performative Aufführung türkischer Identität brechen und gar verspotten.

Wie oben bereits erwähnt, enthalten die qualitativ-empirischen Interviewstudien von Şahin Fırat, Coşkun et al. und Beltekin ein exploratives Moment, da sie Teile eines kleinen Korpus an wissenschaftlichen Studien darstellen, die zu Schulbildungserfahrungen und natio-ethno-kulturellen Differenzziehungen existieren. Flader konnte dem besonders im Hinblick auf Widerstandspraktiken punktuell wichtige Analysen hinzufügen. Dieses explorative Moment macht es plausibel, dass eine intensive Betrachtung der Einzelartikulationen und deren theoretische Reflexionen für diese Studien nicht im Fokus stehen. Der beschreibende Umgang mit den empirischen Daten führt jedoch potenziell auch dazu, dass Erfahrungswissen als Einzelerfahrung stehen bleibt. Eine Rückbindung an theoretische Konzepte, und insbesondere machttheoretische Ansätze, erscheinen mir hingegen hilfreich oder gar notwendig, um die artikulierten Erfahrungen mit diskursiven Beständen in ein Verhältnis setzen zu können. Erst durch diese Art der theoretischen Reflexion können sie, so meine Annahme, als Effekte von Diskursen im Kontext bestehender gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar werden. Insofern möchte ich festhalten, dass die o.g. Studien mit ähnlichem empirischen Material arbeiten, wie das, was Ausgangspunkt für meine Analysen ist. Indem ich jedoch einen theoretischen Blickwinkel einnehme, der sich für Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* interessiert, unterziehe ich die biographisch angelegten Interviews einer spezifischen Lesart und versuche ihre diskursive Einbettung herauszuarbeiten. An die bisher vorgelegten Studien möchte ich also mit einem ähnlichen Zugriff, nämlich dem auf die Erfahrungsebene von Subjekten, anschließen, zugleich aber die Frage stellen, wie diese Erfahrungen von den Subjekten verhandelt werden und sie sich darüber als spezifische Subjekte konstituieren. Dafür werde ich nun im folgenden Abschnitt einen subjekttheoretischen Zugang entwickeln, der es mir erlaubt, die Interviewartikulationen der von mir befragten Frauen auf Akte und Prozesse der Subjektwerdung hin zu untersuchen.

2.2 Subjektivierung als Perspektive auf die machtvolle Bildung von Subjekten

Mit *outsiderness* habe ich in Abschnitt 1.2 bereits eine erste theoretische Perspektive der Arbeit eingeführt. Diese möchte ich im Folgenden ergänzen durch einen zweiten erkenntnisleitenden Ansatz, der es mir erlaubt zu untersuchen, wie Individuen innerhalb machtvoller gesellschaftlicher (Differenz-)Ordnungen zu Subjekten werden. Als aussichtsreich erscheinen mir hier die differenziert ausgearbeiteten subjekttheoretischen Überlegungen Judith Butlers. In einer Verknüpfung der beiden Perspektiven *outsiderness* und Subjektivierung sehe

119 Zur Idee der Resignifizierung, wie Judith Butler (Butler 2006) sie formuliert, s. Abschnitt 2.2.3.

ich das Potenzial, analytisch fassen zu können, wie Individuen über die Verhandlung von *outsiderness* zu Subjekten werden und in welches Verhältnis sie sich zu Anrufungen setzen, die sie als outsider-Subjekte adressieren.[120] Ziel ist es, subjektivierungstheoretisch justierte und für *outsiderness*, d.h. symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat, geschärfte Lesarten des empirischen Materials vorzulegen. Der Begriff der Lesart (vgl. Koller 1999) verweist dabei darauf, dass es sich bei der Auslegung des empirischen Materials um eine spezifische Interpretation handelt, d.h. um ein Anlegen von theoretischen Perspektiven, um soziale Phänomene lesbar zu machen (vgl. hierzu die methodologischen Überlegungen in Abschnitt 3.1.5). Die spezifischen subjektivierungstheoretischen Lese-Einstellungen möchte ich im Folgenden explizieren.

Um einen direkten Anschluss an die vorrangegangene Auseinandersetzung mit der Verwobenheit von Schule und Nationalstaat herzustellen, werde ich hier zunächst Überlegungen zur nationalen Schule als einem Subjekte bildenden Raum anstellen (2.2.1). Daraufhin soll die Subjekttheorie Butlers eingeführt werden, deren analytisches Repertoire ich nutze, um zu untersuchen, wie sich die jungen Frauen, die ich interviewt habe, im Sprechen über eigene Erfahrungen, und besonders hinsichtlich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, als handlungsfähige Subjekte konstruieren und darüber konstituieren. Mit Butlers Terminologie kann ich klären, wie machtvolle soziale Normen und die Entstehung des Subjekts zusammenhängen und wie ‚das Soziale' in diesem Zusammenhang gedacht wird (2.2.2). Daraufhin soll dann ihr oft aufgegriffenes Theorem der Subjektivierung dargelegt werden, mithilfe dessen Subjekte als in mehrfacher Hinsicht de-zentriert und relationiert verstanden werden können (2.2.3). Butlers Anliegen ist, zu einer Subjekttheorie beizutragen, die das als rational und mit sich identisch gedachte Subjekt der Aufklärung verabschiedet, und dieses vielmehr als ständig in Machtzusammenhängen hervorgebrachtes versteht.

Während ich grundsätzlich davon ausgehe, dass sich Butlers Überlegungen besonders eignen, um das Subjekt in seiner Verwobenheit mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu analysieren, halte ich es für meinen international angelegten Untersuchungszusammenhang für wichtig, die theoretische Perspektive selbst zum Gegenstand kritischen Nachdenkens zu machen. Mithilfe rassismuskritischer und postkolonialer Standpunkte soll somit eine Kritik an Butlers Subjektdenken formuliert werden, die auf eine (uneingestandene) westliche Situiertheit des von ihr entworfenen Subjektes hinweist (2.2.4). Vor dem Hintergrund dieser kritischen Befragung gilt es dann, ein differenzielles Verständnis von Subjektivierung vorzulegen: zum einen möchte ich dazu eine Butler-Lesart entwickeln, der zufolge gerade in einem Verständnis der Gradualität von sozialer Anerkennbarkeit das Potenzial liegt, die sozialen Marginalisierungen von Subjekten analytisch in den Blick zu nehmen (2.2.5). Zum anderen verweist ein differenzielles Verständnis von Subjektivierung darauf, dass Subjektwerden nicht nur als allgemeiner Modus der Entstehung von Subjekten, sondern zugleich als ein situiertes und sich auf konkrete soziale Normen beziehendes Subjektwerden gedacht und analysiert werden muss. Im Kontext von *outsiderness* kommt damit die Spezifizität rassistischer Subjektivierung in den Blick (2.2.6). In der abschließenden Zusammenführung der theoretischen Überlegungen werde ich dann das Erkenntnisinteresse der

[120] Unerwähnt möchte ich an dieser Stelle jedoch nicht lassen, dass die Entscheidung, analytisch auf Subjektbildungsprozesse zu fokussieren, bereits recht früh im Forschungsprozess vorhanden war. Gepaart mit dem Interesse an natio-ethno-kulturell codierten Praktiken der Differenzsetzung und durch die Arbeit am empirischen Material hat sie somit die theoretische Perspektive *outsiderness* erst ermöglicht und plausibilisiert.

empirischen Untersuchung als *Formen subjektiver Verhandlungen von outsiderness* zu verstehen geben und erkenntnisleitende Fragen formulieren (2.2.7).

2.2.1 Die nationale Schule als Subjekte bildender Raum

In der Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Schule und Nationalstaat, die ich in Abschnitt 2.1.1 vorgenommen habe, ist bereits deutlich geworden, dass Schule als eine Institution verstanden werden kann, die programmatisch Menschen zu formen sucht und sich dazu an spezifischen Zielen einer national gefassten Gesellschaft orientiert. Diese Formung von Individuen erfolgt mittels der Vermittlung von spezifischem Wissen, der Nahelegung von Selbstverständnissen und der Disziplinierung von Körpern. Insbesondere mit machtkritischen Theoretikern wie Althusser und Foucault wurde darauf hingewiesen, dass die Schule die ihr zukommenden Funktionen in Gesellschaft, z.B. die Reproduktionsfunktion, deswegen erfüllen kann, weil Schüler*innen dazu gebracht werden, die Macht zu verinnerlichen und auf sich selbst anzuwenden.

An diese grundlegenden Überlegungen anschließend möchte ich in diesem Abschnitt die nationale Schule als einen subjektbildenden Raum einführen. Das Konzept des Raums, wie er besonders in der poststrukturalistischen Sozialwissenschaft verstanden wird, erscheint mir insofern passend, um über Schule nachzudenken, als dass hier nicht davon ausgegangen wird, dass Räume per se bestehen und im Sinne eines Containers gefüllt werden können, sondern vielmehr die „aktive Entstehung des Raums durch soziale Praxis, Handlungen oder Kommunikationen betont" wird (Schroer 2008: 142). In einem so verstandenen Raum existiert durchaus eine Anordnung von Menschen und Dingen, laut Markus Schroer ist diese jedoch als „vorübergehende, zeitlich befristete, fragile, letztlich kontingente Ordnung [zu verstehen], die jederzeit eine andere Gestalt annehmen kann" (ebd.: 148). Als analytisches Konzept verweist der Raumbegriff daher besonders auf die „Akte des Ordnens, des Herstellens von Ordnung" (ebd.).

Davon ausgehend lässt sich auch die Schule nicht als statischer Ort verstehen, sondern als ein ständig „in und durch pädagogische, wissenschaftliche, politische, administrative, interaktionale und andere Praktiken erzeugt[er]" Raum (Mecheril/Shure 2018: 65). Als Teil von Gesellschaft muss auch der Raum Schule als diskursiv hervorgebracht verstanden werden. Unter diskurstheoretischer Perspektivierung lässt sich Schule demnach verstehen als „ein Effekt von Diskursen, ein historisch-kulturelles Ensemble von Praktiken, Techniken, materiellen Objektivationen und Akteuren im dynamischen Macht-Wissen-Komplex" (Jäckle 2009: 129). Zugleich ist der Raum Schule jedoch auch der Ort, an dem Schüler*innen nicht nur explizit und implizit in die Gesellschaft und gültige Wissensformen eingeführt werden, sondern zugleich einer, an dem sie Selbstverständnisse von sich und ihrer Positionierung in Gesellschaft entwickeln. In diesem Sinne kann Schule als ein Raum gesellschaftlich vermittelter Erfahrungen begriffen werden.

Der Diskursraum Schule ist dabei, wie bereits angedeutet, nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse zu verorten, sondern im Gegenteil sowohl Effekt als auch Mit-Produzent sozialer Über- und Unterordnungsverhältnisse. In diesem Sinne ist er strukturiert durch gesellschaftlich machtvolle Differenzordnungen wie Geschlecht, *class* und *race*, zugleich reproduziert er diese Ordnungen. Für das Interesse an Subjektkonstitution ist Schule dann in dem Sinne bedeutend, als dass sie als „prominenter Ort des Vertrautwerdens mit diesen Ord-

nungen“ (Mecheril/Rose 2014: 137) verstanden werden kann. Die Arten und Weisen, in denen die Relevanz und die machtvollen Wirkungen von Differenzordnungen den Schüler*innen entgegentreten, können dabei auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden:

> „Das Operieren der Macht […] kann in der Äußerung einer Person in einer machtvollen Position auftreten, z.B. in der eines Lehrers, dem es buchstäblich darum geht, Kindern beizubringen, wie sie als Jungen oder Mädchen zu sein haben, oder wie sie Spuren einer markierten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit tilgen. Auch aus dem Inhalt eines Lehrbuchs heraus kann diese Macht ‚sprechen‘. Sie manifestiert sich nicht nur in expliziten Formen des Mobbing, einschließlich rassistischer und homophober Intentionen und Handlungen, sondern operiert auch in einer allgemeinen Atmosphäre, in der maßgebliche Erwachsene solches Verhalten als unvermeidlich akzeptieren, als ein Verhalten, das keiner Intervention bedarf.“ (Butler 2014: 184f.)

Während Differenzordnungen wie *race*, Geschlecht oder *class* in allen gesellschaftlichen Bereichen, in denen sie wirken, Subjekte hervorbringen, kann die Schule als Raum betrachtet werden, der in besonderer Weise an der Produktion von Selbstverständnissen beteiligt ist: Kindheit und Jugend müssen als Orientierungsphase hinsichtlich der Position in Gesellschaft verstanden werden. In diesem Sinne zeichnen sie sich durch eine besondere Verletzlichkeit der Schüler*innensubjekte aus (ebd.: 183). Schulen sind vielfach neben der Familie der zweite gesellschaftliche Ort, an dem Heranwachsende einen Großteil ihrer Zeit verbringen und regelmäßig mit anderen sozial interagieren. Schulen müssen, wie oben erläutert, auch als Räume verstanden werden, in denen Kinder und Jugendliche in (die Bedeutsamkeit von) Differenzordnungen eingeführt werden. Die sozialen Normen (so z.B. die Norm, was es bedeutet, ein Mädchen zu sein, wie ein homosexuelles Begehren zu bewerten ist, oder auch, was es mit Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung bedeutet, als ‚kurdisch‘ markiert zu werden) üben laut Butler im schulischen Raum eine große Machtwirkung auf Schüler*innen aus, denn „[d]as Kind in der Schule ist unmittelbar empfänglich für Normen“ (ebd.). Diese Empfänglichkeit ist laut Butler durchaus unfreiwillig, man kann sich nicht gegen sie wappnen. In diesem Sinne greifen pädagogische Institutionen wie die Schule, wie María do Mar Castro Varela schreibt, „in die Produktion der Imaginationen ein“ (Castro Varela 2016: 45), indem sie nahelegen oder gar festschreiben, wer in Gesellschaft wie positioniert ist, positioniert sein kann und sich als so positioniert zu erfahren hat.

Wie in Abschnitt 2.1 bereits sowohl theoretisch als auch bezogen auf den Kontext Türkei empirisch eindrücklich deutlich geworden ist, stellen Schule Orte dar, die historisch in besonderer Weise mit Nationalstaatlichkeit verwoben sind. Da nationalstaatliche Kontexte konstitutiv mit der Kategorie *race* verbunden sind (Goldberg 2002), müssen Schulen ebenfalls als von rassistischen Logiken der Unterscheidung und Über- und Unterordnung strukturiert verstanden werden. Anja Steinbach, Saphira Shure und Paul Mecheril sprechen im Anschluss an diese Verwobenheit von *state* und *race* von der Schule als *racial school*. Mit dieser Konzeptualisierung von Schule verweisen sie darauf,

> „dass Schulen als Orte der Reproduktion und Anrufung des Nationalen und als Orte des Vertrautmachens mit der imagined community nicht allein in natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen sowie den Vorrang eines natio-ethno-kulturellen Wir einführen – qua Auftrag (Schulgesetze), Curriculum und Habitus der Lehrer/innen“ (Steinbach et al. 2020: 33f.).

Schulen werden laut der Autor*innen zudem „potenziell auch zum Ort der Stärkung des Rasse-Denkens“ (ebd.), besonders unter historischen Bedingungen, in denen das Nationale

stabilisiert werden soll.[121] Jene als naturgegeben inszenierten Unterscheidungen zwischen fremd und nicht-fremd, national-türkisch und nicht-national-türkisch strukturieren also auch den Raum Schule, d.h. stehen den in ihm Handelnden zur Verfügung, können „im Zuge von institutionellen und organisatorischen Problembearbeitungen […] genutzt werden" und bedürfen dabei nicht notwendigerweise einer „individuellen Absicht oder kollektiv-institutioneller Programmatik" (ebd.: 35). Über das Aufrufen dieser Unterscheidungsschemata werden diese aktualisiert und (nicht zuletzt mithilfe der symbolischen Position der Schule als einer Instanz der Vermittlung gesellschaftlich-anerkannten Wissens) als gültig ausgewiesen. Schüler*innen lernen sie somit als eine gültige und für die Interpretation von Welt zur Verfügung stehende Unterscheidungspraxis kennen, während diese Unterscheidungslogik zugleich auf sie selbst angewendet wird und sie adressiert und positioniert (ebd.: 39). In diesem Sinne entstehen über Ansprachen, die an Rassekonstruktionen anschließen oder diese bestätigen, am Ort Schule Individuen als Subjekte,

> „deren Handlungsfähigkeit und Selbstverständnis vermittels der Erfahrungen, die sie innerhalb dieser (Differenz-)Ordnung machen, an die Struktur des Kontextes gebunden bleiben, diese aufnehmen, bestätigen, aber auch transformieren und modifizieren" (Mecheril/Rose 2014: 135).

Mecheril und Rose verweisen hier auch darauf, dass die Subjekte diesen Ansprachen nicht passiv ausgeliefert sind, sondern grundsätzlich die Möglichkeit besteht, sich anders als ‚gewünscht' oder erwartet zu ihnen ins Verhältnis zu setzen. Diese Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Handlungsmacht theoretisch zu klären, wird Aufgabe der folgenden Abschnitte sein. Hier soll sie zum Hinweis darauf dienen, dass, wenn auch die Schule als *racial school* verstanden wird, dies nicht als deterministisch gedacht werden darf. Gerade die oben konturierte Raum-Perspektive nämlich hält dazu an, den (schulischen) Raum daraufhin zu betrachten, inwiefern er auch Gegenräume schaffen kann.

Während somit Schule einerseits als Macht- und Herrschaftsraum verstanden und analysiert werden kann, der Subjekte entlang machtvoller gesellschaftlicher Differenzordnungen hervorbringt, ist es laut Barbara Wuttig andererseits auch möglich, das „heterotopische[] *Potential*" (Wuttig 2017: 352, Herv. i. O.) des Raums Schule in den Blick zu nehmen. Heterotopien sind laut Foucault „andere Räume" (Foucault 1992b) in Gesellschaft, welche sich jedoch immer nur in Relation zu bestehenden konventionellen Räumen herausbilden können. Sie können als „Widerlager" bezeichnet werden, „die bestehende normative räumliche Ordnungen durchkreuzen" (Grabau/Rieger-Ladich 2014: 74). Das Potenzial von Schule, auch heterotopische Räume zu bilden, eröffnet damit für Subjekte die „Möglichkeit zur emanzipatorischen Überschreitung gängiger kultureller Räume, und ihren Mechanismen von Ein- und Ausschluss" (Wuttig 2017: 352). In diesen in Schule potenziell entstehenden Gegenräumen werden dann auch ‚andere' Subjektivierungen[122] möglich: In diesem Sinne werden

---

[121] Zugleich ist es laut Steinbach et al. kennzeichnend für die nationale Schule, dass genau diese Verwobenheit von *race* und *state* de-thematisiert wird und die Schule damit in erster Linie als Ort der Bereitstellung von formaler Bildung erscheint (Steinbach et al. 2020: 34f.). Laut Castro Varela ist es genau die Verunsichtbarung der Verwobenheit von Bildung mit dem Gesellschaftlichen, „die Bildungsinstitutionen zu einer wichtigen ideologischen Arena geraten lassen" (Castro Varela 2016: 50). Denn das Ideologische tritt nie offen in Erscheinung, wie Althusser schreibt: „Die Ideologie sagt niemals: ‚Ich bin ideologisch.'" (Althusser 2010: 89)

[122] Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Subjektivierung und Raum siehe Wuttig (2017).

Schüler*innen in heterotopischen Räumen anders als mit Bezug auf Platzierungen als ‚Andere' in Differenzordnungen angesprochen und erhalten so die Möglichkeit, sich (auch in Schule) als jemand anderes zu entwerfen und handlungsfähig zu werden.

Die nationale Schule als Ort der Subjektkonstitution zu begreifen, bedeutet, so lässt sich bis hierher festhalten, in erster Linie, auf schulische Strukturen, Routinen, Artefakte und Interaktionen zu schauen, in die Unterscheidungspraktiken zwischen natio-ethno-kulturell codierten ‚Diesen' und ‚Jenen' eingelagert sind, und die in ihrem Aktualisieren von gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen Subjekten Positionen des Sprechens, Handelns und Denkens zuweisen. Für die empirische Re-Konstruktion von schulbildungsbiographischen Erzählungen ist mit einem solchen Verständnis von Schule der analytische Blick „organisations-bezogen geschärft" (Kleiner/Rose 2014: 76). Empirisch wird daher einzelfallbezogen zu re-konstruieren sein, welche Bedeutung der Institution Schule mit ihren Schauplätzen und Akteuren für Subjektivierungsprozesse zukommt. Um ein differenzierteres Verständnis davon zu erlangen, wie sich Subjektkonstitution innerhalb machtvoller gesellschaftlicher Ordnungen ereignet und welche analytischen Fragen sich aus einer solchen Perspektivierung ableiten lassen, möchte ich in den anschließenden Abschnitten in den subjekttheoretischen Ansatz Judith Butlers einführen.

2.2.2 Die Performativität des Sozialen, Sprache, Zitation

Im Folgenden soll es darum gehen, eine theoretische Perspektive zu umreißen, mit der ich das Werden von Subjekten unter Bedingungen von *outsiderness* fassen kann. Dabei wird zu klären sein, wie Subjekte im Kontext symbolischer Verhältnisse der In- und Exklusion im Nationalstaat ihre Erfahrungen sinnhaft und lesbar machen (können) und andererseits mittels welcher Ins-Verhältnis-Setzungen dieser Kontext (mitsamt den Subjektpositionen, die er anbietet) nicht einfach affirmativ akzeptiert, sondern unterwandert, verschoben, transformiert, umgedeutet etc. wird, d.h. wie und wo sich Subjekte zu ihm in ein kritisches Verhältnis setzen (können). Diese Perspektivierung ist meines Erachtens gut geeignet, um die Mikroebene des Subjekts in den Blick zu rücken, die im Hinblick auf die empirische Untersuchung zentral werden wird, und zugleich die Abhängigkeit dieser Subjektebene vom ‚großen Ganzen', d.h. gesellschaftlichen Machtverhältnissen, stets mitzudenken. Grundlegende Annahme dabei ist, dass Subjekte nicht ohne diskursive Ordnungen zu denken sind.

Gerade in den Erziehungswissenschaften hat sich innerhalb des letzten Jahrzehnts Butlers Subjektivierungstheorie als Bezugspunkt für theoretische und empirische Untersuchungen etabliert (etwa Plößer 2005; Ricken/Balzer 2012; Kleiner/Rose 2014; Rose/Ricken 2018). Mit dem Interesse an Subjektivierungsprozessen reiht sich meine Untersuchung in einen wachsenden Korpus von Arbeiten ein, die an Butlers Subjektivierungstheorie anschließen und sie für die empirische Analyse gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse fruchtbar machen (etwa Rose 2012a; Kleiner 2015; Buchner 2018; Geipel 2022; Künstler 2022). Aus diesem Grund werde ich im vorliegenden Kapitel zwar Butlers theoretische Überlegungen aufarbeiten und kontextualisieren, jedoch keine umfassende grundlagentheoretische Re-Konstruktion leisten. Um das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zentrale Theorem der Subjektivierung herzuleiten, möchte ich nun zunächst den Zusammenhang von Performativität, Sprache und Zitation beleuchten, um darüber deutlich zu machen, welche sozialtheoretischen Annahmen Butler ihrer Konzeption vom Subjekt zugrunde legt.

Zentraler Dreh- und Angelpunkt in Butlers theoretischem Werk ist ihr Verständnis von Sprache als Handlung. Sprache, Worte und Bezeichnungen, so die Annahme, bilden soziale Wirklichkeit nicht in erster Linie ab, sondern sie bringen vielmehr das Gesagte erst hervor: „Sprache ist ein Name für unser Tun, d.h. zugleich das ‚was' wir tun […], und das, was wir bewirken; also die Handlung und ihre Folgen" (Butler 2006: 19f.). Die These, dass Akte des Sprechens als Handlungen zu verstehen sind, entwickelt Butler in ihrer Auseinandersetzung mit Hassrede (*hate speech*), indem sie zu ergründen versucht, wie Sprache verletzen kann. Um der Frage nachzugehen, was es heißt, „wenn ein Wort nicht nur etwas benennt, sondern etwas performativ herbeiführt, und zwar genau das, was es benennt" (ebd.: 72), führt Butler den Sprachtheoretiker John L. Austin und seine Sprechakttheorie an, die er in seinen Vorlesungen „How to do things with words" (1955, erschienen auf Deutsch 1972) darlegt. Austin unterscheidet konstative von performativen Aussagen, wobei erstere sich auf einen Sachverhalt beziehen, letztere hingegen Aussagen sind, die durch ihr Getätigtwerden Handlungen vollziehen. So wird in der Aussage „das verspreche ich" eine performative Handlung des Versprechens vollzogen: „Die Äußerung ist zugleich ein Akt des Sprechens und die sprachliche Realisierung seiner Handlung" (Butler 2006: 73). Eine Bedingung für das Funktionieren solcher performativen Sprechakte ist laut Austin ein „üblich konventionales Verfahren mit einem bestimmten konventionalen Ergebnis" (Austin 1972: 35). Als Handlung kann die Äußerung nur eine Wirkung zeitigen, weil sie sich auf eine etablierte Konvention bezieht und somit ritualisiert ist. Butler greift von Austins Sprechakttheorie besonders die illokutionären Sprechakte[123] auf, merkt aber in Bezug auf die Temporalität von Sprachkonventionen und einzelnem Sprechakt an:

„Der illokutionäre Sprechakt vollzieht die Tat *im Augenblick* der Äußerung. Da dieser jedoch ritualisiert ist, handelt es sich niemals bloß um einen einzelnen Augenblick. Der ritualisierte Augenblick stellt vielmehr eine kondensierte Geschichtlichkeit dar: Er überschreitet sich selbst in die Vergangenheit und die Zukunft, insofern er ein Effekt vorgängiger und zukünftiger Beschwörungen der Konvention ist, die den einzelnen Fall der Äußerung konstituieren und sich ihm zugleich entziehen." (Butler 2006: 12, Herv. i. O.)

Der einzelne Sprechakt ist somit eingebunden in die Zeitlichkeit vorhergehender Sprechhandlungen, welche immer schon im konkreten einzelnen Sprechakt mit aufgerufen werden. Der Punkt, den Butler damit macht, ist Folgender: Wenn die Sprachhandlung über den Zeitpunkt hinausgeht, in dem sie vollzogen wird, und das, worauf sie sich bezieht (nämlich vergangene ritualisierte Sprechakte), nicht greifbar und fixierbar ist, so kann keine Sprachhandlung den Status einer totalen Sprachhandlung erreichen (vgl. ebd.). Butler schließt sich hier einer Idee an, die Jacques Derrida in seiner Relektüre von Austins Sprechakttheorie entwickelt, dass nämlich die Zitierfähigkeit von Sprache das ist, was Sprachhandlungen erst ermöglicht. Er geht dementsprechend von einer „allgemeinen Zitatfähigkeit" aus (Derrida 2004a: 98). Somit verdankt sich die Sinnhaftigkeit eines Zeichens allein aus der Logik der Iterabilität, denn „[n]ur dadurch, dass Zeichen oder Äußerungen in unterschiedlichen Kontexten zitierbar und wiederholbar (iterierbar) sind, wird überhaupt ein Zugriff und damit eine identifizierende Verwendung möglich" (Plößer 2005: 29).

Butler macht dies eindrücklich deutlich am Beispiel einer performativen Hervorbringung von Geschlechtsidentität bei der Geburt eines Kindes: „Der Arzt, der das Kind in Händen

[123] Austin differenziert im Laufe seiner Vorlesungen die Idee der performativen Sprechakte in illokutionäre und perlokutionäre Sprechakte aus. Dabei sind illokutionäre Sprechhandlungen solche, in denen sich eine Handlung vollzieht, während die soziale Wirkung perlokutionärer Sprechhandlungen nicht unmittelbar im Aussprechen, sondern losgelöst von der Äußerung erfolgt.

hält und sagt: ‚Es ist ein Mädchen', steht am Beginn einer langen Kette von Anrufungen, durch die das Mädchen transitiv seine Geschlechtsidentität zugewiesen bekommt" (Butler 2006: 80). Der Signifikant ‚Mädchen' wird hier aufgerufen und durch diesen performativen Akt des Sprechens das Kind ‚als Mädchen' hervorgebracht. Dies funktioniert laut Butler gerade durch die Iterabilität, d.h. die Zitathaftigkeit der Äußerung: Die Aussage des Arztes im o.g. Beispiel ist somit keine für sich stehende Äußerung, sondern vielmehr mobilisiert sie eine Kette an Bedeutungen, die sich mit dem Signifikant ‚Mädchen' verknüpfen und das Kind darüber ‚zu jemandem' werden lassen. „Dieser Subjekt-Effekt", so Butler, „ist aber nur eine Folge des Zitierens […], [das] das aufgerufene geschichtliche Vermächtnis von Anrufungen im Subjekt als ‚Ursprung' der Äußerung verbirgt" (ebd.: 81).

Sprachliche Äußerungen als zitathafte Wiederholungen zu verstehen bedeutet nun jedoch selbstverständlich nicht, dass soziale und sprachliche Interaktionen gleich eines Protokolls vorgegeben wären, dem man zu folgen hätte. Im Gegenteil verbindet sich für Butler mit der Frage, wie durch Sprache gehandelt wird, auch das Anliegen, eine Handlungsfähigkeit von Subjekten zu formulieren, die ein Gegen-Sprechen oder Zurücksprechen (ebd.: 30) ermöglicht. Sie verweist in diesem Zusammenhang besonders auf „die Kluft, die den Sprechakt von seinen künftigen Effekten trennt" (ebd.: 31), aus der sich die Handlungsfähigkeit von Subjekten ableitet. Eine zitathafte Wiederholung, so Butler, kann nämlich auch durchaus anders stattfinden als es in einer vorherigen Ansprache nahegelegt worden war, kann rekontextualisiert und damit verschoben werden, indem ein Signifikant in unterschiedlichen Kontexten oder Bedeutungsketten zitiert wird.[124] Damit verweist sie auf das Potenzial der Tatsache, „daß das Sprechen sich stets in gewissem Sinne unserer Kontrolle entzieht" (ebd.).

Im Rückgriff auf Derrida kann Butler nun diese These zu einer grundlegenden sozialtheoretischen Überlegung ausbauen. Für Derridas sprachtheoretische Ausführung ist nämlich entscheidend, dass durch die Iterabilität von Bedeutung eine Bedeutungsverschiebung nicht nur prinzipiell denkbar ist, sondern dass vielmehr eine exakte Wiederholung, eine identische Iteration, unmöglich ist. Das heißt, „daß es keinen ‚reinen' Performativ gibt" (Derrida 2004a: 98) Diese ‚Unreinheit', d.h. das Nicht-Identische der Zitate beschreibt er mit dem Neographismus *différance*[125], mit dem er ausdrückt, dass Bedeutung sich immer im Spiel einer unendlichen Verschiebung befindet. So zeichnet sich ein sprachliches Zeichen nicht nur durch die Differenz zu einem anderen Zeichen aus[126], sondern erhält überdies nur eine Bedeutung in Differenz zu sich selbst, d.h. zu seinen vorhergegangenen Bedeutungen. Daraus folgt, dass ein Zeichen niemals vollständig das zu Bezeichnende abbilden kann. So

124 So schreibt Butler in *Das Unbehagen der Geschlechter*: „Wenn an Beauvoirs These, daß man nicht als Frau zur Welt kommt, sondern dazu *wird*, tatsächlich etwas richtig ist, folgt daraus, daß die Kategorie *Frau* selbst ein prozessualer Begriff, ein Werden und Konstruieren ist, von dem man nie rechtmäßig sagen kann, daß es gerade beginnt oder zu Ende geht. Als fortdauernde diskursive Praxis ist dieser Prozeß vielmehr stets offen für Eingriffe und neue Bedeutungen." (Butler 1991: 60, Herv. i. O.)

125 Wie Derrida herleitet, hat différance (mit einem a) eine andere Bedeutung als das französische Wort für Unterschied, différence. Das Wort différance bezeichnet in seiner Theorie das Verschobensein von Bedeutungen (Derrida 2004b: 110ff.).

126 Diese Annahme geht zurück auf Ferdinand de Saussures sprachtheoretische Auseinandersetzungen, in denen er herausstellte, dass die Bedeutung, die mit sprachlichen Zeichen verknüpft wird, arbiträr ist und sich über nichts anderes als ihre Differenz zu anderen Zeichen auszeichnet. Zentral an dieser Überlegung ist, „dass Bedeutung nicht in der Welt liegt und von Sprache repräsentiert wird, sondern dass sie eben nur im System der Sprache entsteht" (Meißner 2012: 16).

„schiebt die Zirkulation der Zeichen den Moment auf [*diffère*], in dem wir der Sache selbst begegnen könnten, uns ihrer bemächtigen, sie verbrauchen oder sie verausgaben, sie berühren, sie sehen, eine gegenwärtige Anschauung von ihr haben könnten” (Derrida 2004b: 119f., Herv. i. O.).

Mit Derrida gedacht ist die Bedeutung von Zeichen also immer grundlegend instabil und aufgeschoben, einen Ursprung gibt es nicht. In jedem Zitat eines Zeichens sind alle vorherigen Signifikationen enthalten. Dieser Gedanke, den Butler von Derridas sprachtheoretischen Ausführungen übernimmt und heranzieht, um zu erklären, wie das Soziale funktioniert, ist, wie im folgenden Abschnitt in Bezug auf das Subjektivierungsgeschehen noch deutlich werden wird, unverzichtbar für ihr Verständnis von subjektiver Handlungsfähigkeit. Zugleich erhält das Soziale in diesem performativitätstheoretischen Verständnis seine Stabilität durch ständige Wiederholung (Iteration). Die Gültigkeit des Sozialen ist jedoch ebenso abhängig von diesen Wiederholungen: Das Soziale mit den es organisierenden und strukturierenden Ordnungen und Regelhaftigkeiten ist darauf angewiesen, dass es immer wieder ‚aufgeführt‘ wird.

Mit Butler ist somit das Soziale als performativ und iterabel zu denken, d.h. als sozial in Interaktionen durch die Subjekte hervorgebracht[127] und zugleich wiederholbar und somit eine notwendige Zitation – und darin eine wie auch immer minimale Verschiebung – der vorhergehenden Ordnung. Performativität, so macht Butler deutlich, darf also „nicht als ein vereinzelter oder absichtsvoller ‚Akt‘ verstanden werden, sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt“ (Butler 1997: 22). Somit kann die Ordnung nicht als grundsätzlich andere performativ hervorgebracht werden, sondern muss immer an gegebene Denk- und Wahrnehmungsschemata anschließen, um intelligibel zu bleiben. In diesem Sinne ist die Wiederholung „eine Re-Inszenierung und ein Wieder-Erleben eines bereits gesellschaftlich etablierten Bedeutungskomplexes” (Butler 1991: 206). In Butlers Verständnis sedimentieren sich diese Wiederholungen zu Normen und Konventionalitäten:

„Das heißt, nach Butler entfaltet eine sprachliche Äußerung ihre performative Kraft dann, wenn mit dieser eine Kette früherer Aussagen mobilisiert wird, die der Äußerung durch ihre Sedimentiertheit eine vorgängige autoritative Kraft verleihen“ (Plößer 2005: 94).

Die Machtförmigkeit der Ordnung ergibt sich also besonders durch ihre Geschichtlichkeit, die eine Autorität darstellt und die automatisch mit einem spezifischen Sprechakt, einer Ansprache oder Bezeichnung aufgerufen wird, so z.B. wenn der Signifikant ‚Frau‘, ‚Migrant*in‘ oder auch ‚Kurd*in‘ artikuliert wird.

Das Soziale mit Butler als Performativität zu verstehen, das im Modus von Sprache über zitathafte Wiederholungen aktualisiert und stabilisiert wird, stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um herzuleiten, wie das Entstehen von Subjekten im Diskurs nicht allein eine Unterwerfung unter die bestehenden Ordnungen darstellt, sondern zugleich dem Subjekt eine Handlungsfähigkeit verleiht. Hierauf wird nun im folgenden Abschnitt eingegangen. Die obigen Ausführungen geben aber auch einen ersten Hinweis darauf, wie die lebensgeschichtlichen Artikulationen meiner Interviewpartnerinnen unter dieser sozialtheoretischen Hinsicht zu verstehen sind. Wenn man dem oben beschriebenen Verständnis von Sprache als einem System folgt, das soziale Wirklichkeit nicht repräsentiert, sondern zu allererst konstruiert, dann muss auch das empirische Material nicht als Abbildung, sondern als Hervorbringung,

[127] Wie Althusser in Bezug auf die Ideologie formuliert, dass diese auf ihre Subjekte angewiesen ist (Althusser 2010: 85), so sind auch bei Butler die Subjekte von zentraler Bedeutung für die Stabilität der Ordnung.

als eigenständige Konstruktion von Wirklichkeit ernst genommen werden (vgl. Abschnitt 3.1.5). Diese Konstruktionen müssen sich notwendigerweise auf bereits bestehendes diskursives Wissen beziehen und es zitieren, um Bedeutung herzustellen. Da es jedoch, wie Derrida konstatiert, unmöglich ist, ein Zitat auf ein und dieselbe Weise zu wiederholen, ruft diese theoretische Perspektive besonders dazu auf, auf die Verschiebungen des Diskursiven zu achten, d.h. auf *die Art und Weise* der Aktualisierung des Diskursiven in den biographischen Konstruktionen der jungen Frauen.

2.2.3 Subjektivierung: die paradoxe Hervorbringung illusionär-souveräner Subjekte

Als Grundgedanke ihres Subjektdenkens – dies wurde oben bereits angedeutet – geht Butler davon aus, dass es Subjekte nicht ‚einfach' ‚immer schon' gibt, sondern dass diese in Prozessen der Subjektwerdung erst hervorgebracht werden müssen und fortwährend immer wieder neu entstehen. Mit einer solchen Konzeptualisierung fordert sie neuzeitlich-philosophische Denktraditionen heraus, die das Subjekt als autonome, in sich zentrierte Einheit begreifen.[128] Mit Butlers theoretischem Instrumentarium hingegen lassen sich, wie ich im Folgenden darlegen möchte, Fragen aufwerfen nach den Bedingungen und Prozessen, unter und in denen Individuen überhaupt zu Subjekten werden. Zudem wird damit sichtbar, inwiefern dieses Subjektwerden immer in machtvolle Strukturen eingebunden ist. Denn „[k]ein Individuum", so Butler, „wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozess der Subjektivation […] zu durchlaufen" (Butler 2001: 15f.). Um diese theoretische Perspektive herzuleiten, die ein nicht in sich selbst gründendes Subjekt in den Mittelpunkt stellt, möchte ich in diesem Abschnitt auf unterschiedliche Facetten von Butlers Subjekt(ivierungs)-Verständnis eingehen.

Für ihre subjektivierungstheoretischen Überlegungen knüpft Butler in erster Linie an die Arbeiten von Louis Althusser und Michel Foucault an. In ihrem Buch *Psyche der Macht* (2001), in dem sie ihr Verständnis von Subjektivierung herleitet, verbindet sie Foucaults Überlegungen zur Verbindung von Diskurs, Macht und Subjekt mit Althussers Theorem der Anrufung. Beide Theoretiker gehen von einer gründenden Unterwerfung des Subjekts aus (ebd.: 20): Foucaults Anliegen ist es, „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden" (Foucault 1987: 243). Diese Vorgänge der Subjektivierung sind für ihn konstitutiv verwoben mit Macht. Macht versteht Foucault als ein produktives Phänomen,

[128] Elisabeth Sattler (2009) unterschiedet drei Denkrichtungen der modernen Subjektphilosophie: (1) eine epistemologisch-moraltheoretische von Descartes bis zum deutschen Idealismus (Kant, Fichte, Schelling), (2) eine sozialtheoretische, etwa den „Vertragstheoretischen Individualismus" (Hobbes, Locke), sowie (3) eine romantisch-ästhetische, die von einem expressiven Kern des Individuums ausgeht, der zur Selbstentfaltung gebracht werden soll. Die drei Strömungen der Subjektphilosophie der westlichen Moderne werden laut Sattler geeint durch die Grundannahme „einer Autonomie des Subjekts. Dieses kommt als eine irreduzible Instanz der Reflexion, des Ausdrucks, des Handelns in den Blick, die ihre Grundlage in sich selbst – und nicht in kontingenten Bedingungen – findet. Das klassische Subjekt versteht sich als eine selbsttransparente, selbstbestimmte, souveräne Instanz des Erkennens und Handelns. […] Dieses Verständnis von transparenter, souveräner, autonomer und kreativer Subjektivität setzt mit den großen Erzählungen der Moderne ein, speziell an einem bestimmten Verständnis der Moderne als Formation, welche die Emanzipation des Subjekts, die Entbindung der im Subjekt angelegten Potentiale der Autonomie und Souveränität betreibt." (Sattler 2009: 9)

„welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen“ (ebd.: 246).

Butler schließt nun an ebendieses Verständnis von Macht als produktiver Kraft an und liest sie gleichsam als etwas, „wovon unsere Existenz abhängt“ (Butler 2001: 8) und das Subjekte produziert. Für Foucault ist der Vorgang, in dem Subjekte entstehen, in erster Linie als *assujettissement* zu denken, d.h. als Moment, in dem sich ein Individuum unter die Macht (z.B. die Macht herrschender Diskurse) unterwirft (Foucault 1987: 246).[129] Das Subjekt ist damit bei Foucault als Effekt von Diskursen zu verstehen (vgl. Spies 2009). Im Anschluss an seine Überlegungen zum subjekt-produktiven Charakter von Macht fasst auch Butler Subjektivierung als „den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“ (Butler 2001: 8).

Wie genau dies geschieht, erläutert Butler dann mit Rückgriff auf den Begriff der Anrufung (Interpellation) von Althusser, mit dem er erklärt, „warum die Kategorie des Subjekts für die Ideologie konstitutiv ist“ (Althusser 2010: 142). Laut Althusser funktionieren ideologische Staatsapparate und deren Absicherung, indem die Ideologie Subjekte über Anrufung konstituiert. In Althussers Urszene der Anrufung ruft ein Polizist einen Fußgänger mit den Worten „He, Sie da!“ an und dieser dreht sich daraufhin um: „Durch diese einfach physische Wendung um 180 Grad wird es [=das Individuum, MH] zum Subjekt […] [w]eil es damit anerkennt, daß der Anruf ‚genau‘ ihm galt und daß es ‚gerade es war, das angerufen wurde‘ (und niemand anderes)“ (ebd.: 143). Laut Butler bleibt bei Althusser jedoch unklar, „weshalb das fragliche Individuum sich umwendet, die Stimme als an sich adressiert annimmt und damit auch die durch diese Stimme bewirkte Unterordnung und Normalisierung akzeptiert“ (Butler 2001: 11).

Im Anschluss an Foucault und Althusser stellt Butler daher die Frage, die sie bei beiden nicht ausreichend mitgedacht findet: „Welche *psychische* Form nimmt die Macht an?“ (ebd., Herv. MH). Butler hebt in ihren Überlegungen besonders hervor, dass sich Subjektivierung in einer grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs vollziehe, „den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (ebd.). Das paradoxe Moment und zugleich die Herausforderung dabei, Butlers Subjektbegriff zu verstehen, ist, dass ein Subjekt, das noch gar keins ist, angerufen wird und sich umwenden soll, obschon es doch erst in der Umwendung zu einem Subjekt wird. Das Subjekt ist für Butler dabei eine sprachliche Kategorie und nicht gleichzusetzen mit dem ‚Individuum‘ oder der ‚Person‘. Ein Subjekt zeichnet sich für Butler durch seine soziale Intelligibilität aus, d.h. durch die Möglichkeit, lesbar zu sein. Diese Lesbarkeit, gleichsam die soziale Existenz des Subjektes, ist Produkt einer erfolgten Anrufung und Umwendung, ist Ergebnis eines Einlassens in die Sprache. Somit ist das Subjekt zu verstehen als „die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit“ (ebd.: 15). Die Anrufung in Form einer Ansprache, eines Benennens, stellt somit dem Subjekt eine soziale Existenz in Aussicht, sie verspricht dem zu werdenden Subjekt *jemand Bestimmtes* zu werden und in Folge darauf als jemand Bestimmtes sprechen und handeln zu können.

[129] Die Kategorie des Subjekts verweist laut Foucault somit auf zweierlei: „vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein“ (Foucault 1987: 246f.).

Wichtig ist nun, dass Subjektivierung entlang sozialer Kategorien erfolgt, welche das Subjekt unterwerfen, ihm aber auch einen Ort des Sprechens und Handelns in der sozialen Welt gewähren (vgl. ebd.: 25). Das bedeutet jedoch auch, dass das Subjekt hinsichtlich dessen, wer es werden kann, maßgeblich vorstrukturiert ist durch jene sozialen Kategorien, die im Akt der Anrufung zitiert werden. Das Geschehen der Anrufung und Umwendung unterliegt damit notwendigerweise einem „Prozess der Vereindeutigung und Reduktion“ (Villa 2011: 56). Als ein ‚bestimmtes‘ Subjekt angesprochen zu werden, ermöglicht zumeist auch nur eine Umwendung, d.h. Reaktion, als eben dieses angesprochene Subjekt. Alle anderen Arten und Weisen, auf die ein- und dasselbe Individuum angesprochen werden könnte, d.h. all die diskursiven Ordnungen, in denen es als ein anderes Subjekt, also über eine andere Positionierung, entstehen könnte, bleiben unangesprochen. Subjektkonstitution und die damit zugestandene Anerkennung sind damit als „Identitätsreduktion“ (Butler 2001: 92) zu verstehen, als eine „durch den Namen performierte zeitweise Totalisierung“ (ebd.). Somit liegt laut Paula-Irene Villa der „wahre Gewaltstreich der Sprache [...] in der Reduktion von Existenzbedingungen für Personen“ (Villa 2011: 56).

Jedoch ist Butler zufolge das Versprechen nach einem sozialen Sein so stark, dass Subjekte auch jene sozialen Positionen annehmen, die sie als marginalisierte, deprivilegierte Subjekte hervorbringen. Indem das Subjekt nach einer Existenz strebt, begehrt es damit auch paradoxerweise seine Unterordnung unter soziale Kategorien:

> „Wo gesellschaftliche Kategorien eine anerkennungsfähige und dauerhafte soziale Existenz gewährleisten, werden diese Kategorien, selbst wenn sie im Dienst der Unterwerfung stehen, oft vorgezogen, wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine soziale Existenz zu haben“ (Butler 2001: 24).

Dem Subjektwerden wohnt damit immer auch diese affektive Dimension inne, das Begehren (ebd.: 105), sich selbst unterzuordnen, um zu sein. Um sich selbst jedoch trotzdem als freies, selbstbestimmtes und mit sich selbst identisches Subjekt zu erleben, ist es dabei von zentraler Bedeutung, die eigene konstitutive Abhängigkeit von der Macht und das eigene Unterworfensein vor sich selbst geheim zu halten: „Das ‚Ich‘ entsteht unter der Bedingung, daß es seine Formierung in Abhängigkeit, daß es seine Möglichkeitsbedingungen verleugnet“ (ebd.: 15). Die Einsicht in die eigene Abhängigkeit von sozialen Normen kann sich das Subjekt schlicht ‚nicht leisten‘, will es sich weiterhin als autonomes ‚Ich‘ erfahren.

Zu unterstreichen ist nun aber, dass Subjekte nicht einseitig in soziale Positionen hineingerufen werden, ohne selbst in irgendeiner Weise aktiv an diesem Geschehen beteiligt zu sein. Grundsätzlich nämlich geht Butler davon aus, dass Anrufungsgeschehen dem „Risiko einer gewissen *Missachtung*“ (ebd.: 91f., Herv. i. O.) unterliegen: „Der Angerufene kann den Ruf beispielsweise überhören, er kann ihn mißverstehen oder sich in eine andere Richtung wenden, auf einen anderen Namen reagieren, darauf beharren, auf diese Weise gar nicht angesprochen zu sein“ (ebd.: 92). Wenn, wie ich oben angedeutet hatte, Butler ein Subjekt entwirft, das nicht durch die diskursive Macht, die es in seine soziale Existenz ruft, gänzlich determiniert wird, stellt sich die Frage, auf welche Weise und in welchem Maße im Akt der Subjektivierung Widerstandspotenzial eingelagert ist. Die Antwort auf diese Frage liegt im bereits erläuterten Umstand, dass soziale Normen darauf angewiesen sind, zitiert zu werden, um ihre Wirkmächtigkeit zu sichern: „Die Bedingungen der Macht müssen ständig wiederholt werden, um fortzubestehen, und das Subjekt ist der Ort dieser Wiederholung, einer Wiederholung, die niemals bloß mechanischer Art ist“ (ebd.: 20). Die Unmöglichkeit, soziale

Normen „mechanisch“, d.h. identisch zu wiederholen, verweist zurück auf Butlers sprachtheoretische Herleitung, dass das Soziale und somit auch die im Sozialen stattfindende Subjektwerdung, über einen unendlichen Prozess der Wiederholung und ‚Aufführung‘ funktioniert. Identität versteht Butler folglich nicht als gegebene Entität, sondern als bedeutungsverleihende Bezeichnungspraxis (Butler 1991: 212), durch die kulturell lesbare Subjekte in Bezug auf regelhafte Diskurse hervorgebracht werden. Innerhalb dieser sich in einer ständigen Verschiebung befindlichen Praktiken bedeutet dies, dass die in einer Anrufung vermittelte Identitätsnahelegung nicht deckungsgleich sein kann mit jener sozialen Positionierung, die im Akt der Umwendung des angerufenen Subjektes schließlich erfolgt. Vielmehr liegt es in der performativen Struktur des Sozialen, dass sich eine (wie auch immer minimale) Verschiebung ergibt, was deutlich macht, dass Anrufungsgeschehen an sich störanfällig sind. Im Subjektwerdungsgeschehen eingelagert ist dementsprechend die Möglichkeit der Resignifizierung, d.h. die Möglichkeit „handlungspraktisch den Spielraum auszunutzen, der sich aufgrund des nicht vollständigen oder ordnungsgemäßen Zitierens einer Norm ergeben kann“ (Rose 2012b: 122).[130] Somit meint Butler mit ihrem Begriff der Handlungsfähigkeit eine nonkonforme Wiederholung, eine Verschiebung, Variation oder Fehlaneignung jener sozialen Norm, die in der Ansprache des Subjekts aufgerufen wurde.[131] Die Handlungsfähigkeit des Subjekts, die im Anrufungsgeschehen entsteht, konstituiert sich somit darin, „was sich in der und wie sich die Umwendung vollzieht“ (Balzer/Ludewig 2012: 101), kommt jedoch nicht ‚aus dem Subjekt selbst‘, sondern ist „abkünftig aus der Struktur seiner Konstituierung“ (ebd.: 102), und somit letztlich aus der performativen Logik des Sozialen selbst. Denn „[i]n bestimmter Hinsicht steht jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs; daher ist die ‚Handlungsmöglichkeit‘ in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren” (Butler 1991: 213). Die Möglichkeit der Handlungsfähigkeit von Subjekten entsteht somit im konstitutiven Scheitern des Performativen, eine identische Wiederholung zu vollziehen, die somit einen „Rückstand zwischen dem diskursiven Befehl und seiner angeeigneten Wirkung“ darstellt, der „den linguistischen Anlaß und Index für einen daraus folgenden Ungehorsam“ liefert (Butler 1997: 174). Das handlungsfähige Subjekt füllt somit gerade die Spalte aus zwischen zwei Wiederholungen, es erlangt seine Handlungsfähigkeit und sein Widerstandspotenzial in der Differenz zweier Zitationen. Jedoch bleibt auch das handlungsfähige Subjekt bei Butler verstrickt in jene machtvollen Ordnungen, die seine Existenz erst

[130] Inwiefern Butler mit ihrem Konzept der Resignifizierung ein starkes Subjekt ‚durch die Hintertür‘ wieder einführt, das sie zuvor verabschiedet hatte, ist Gegenstand kritischer Auseinandersetzung (Hauskeller 2000: 70f.; Plößer 2005: 149ff.). Auf diese Kritik gehe ich in Abschnitt 2.2.5 genauer ein.

[131] Butler zeigt in *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991) am Beispiel der Geschlechterordnung, wie durch parodierende Praktiken das System der Zweigeschlechtlichkeit aufgebrochen und in Frage gestellt wird. Dabei macht sie deutlich, dass sich diese Parodie jedoch auf kein ursprüngliches Original bezieht, sodass „die ursprüngliche Identität, der die Geschlechtsidentität nachgebildet ist, selbst nur eine Imitation ohne Original ist“ (Butler 1991: 203): Es ist im Derrida'schen Sinne immer die Verschiebung einer Verschiebung von Bedeutung. Genau hier sieht Butler dann die Möglichkeit der Veränderung: „Diese fortwährende Verschiebung ruft eine fließende Ungewißheit der Identitäten hervor, die ein Gefühl der Offenheit für deren Re-Signifizierung und Re-Kontextualisierung vermittelt. Die parodistische Vervielfältigung der Identitäten nimmt der hegemonialen Kultur und ihren Kritiken den Anspruch auf naturalisierte oder wesenhafte geschlechtlich bestimmte Identitäten.“ (ebd.) Am Beispiel der parodischen Zitierung von Geschlechterpraktiken wird dann auch deutlich, dass Butler die zitierende Wiederholung nicht allein auf den Bereich des Sprachlichen bezieht, sondern zugleich den Körper als Ort der Subversion denkt, an dem sich diskursive Praktiken manifestieren und diese ‚fehlangeeignet‘ werden können, wie z.B. im Fall des *drag*.

ermöglichen. Es tritt somit diesen Strukturen nicht ‚von außen' widerständig entgegen, sondern ist weiterhin in sie eingebunden. Dies bedeutet auch, dass widerständigen Umwendungen und Fehlaneignungen von sozialen Normen immer auch das Risiko innewohnt, die soziale Intelligibilität zu verlieren. Das widerständige Subjekt kann sich somit nicht zu weit aus der Sphäre sozialer Lesbarkeit entfernen.

Im Akt der Subjektwerdung erfolgt nach Butler jedoch nicht nur die Umwendung auf eine spezifische Anrufung, sondern auch Prozesse der Verwerfung und Versperrung all jener sozialen Existenzen, die nicht sozial intelligibel sind. Subjektivierung weist somit eine „präreflexive psychische Dimension" (Villa 2012: 48) auf, in der das Subjekt im Akt des Werdens einen Verlust erleidet, der konstitutiv für die Subjektkonstitution, dem betreffenden Subjekt selbst jedoch nicht zugänglich ist.

Butler geht davon aus, dass das Subjekt, wenn es sich durch den Doppelakt der Anrufung und Umwendung konstituiert, zugleich dieses Außen, das für sein Werden konstitutiv ist, verwirft – und es damit als ein Teil seiner eigenen Subjektwerdung verkennt. Somit kann Identität, d.h. die zeitweilige Form, die das Subjekt einnimmt, verstanden werden als „kulturelle Form des Unvermögens […], die Abhängigkeit von einem konstitutiven Außen anzuerkennen" (Mecheril/Plößer 2012: 136). Um diese konstitutive Verwerfung in der Subjektkonstitution genauer zu beschreiben, nutzt Butler das Konzept der Melancholie, das sie im Anschluss an Freud als „Zustand unabgeschlossener Trauer" (Butler 2001: 27) einführt. Damit greift sie Freuds Unterscheidung zwischen Trauer und Melancholie auf (Freud 1975), welche beide Umgangsweisen mit einem Verlust darstellen. Während jedoch Trauer für Freud ein zeitlich begrenzter Prozess ist, in dem der Verlust eines Menschen oder Objekts verarbeitet wird und „das Ich nach der Vollendung der Trauerarbeit wieder frei und ungehemmt" ist (ebd.: 199), ist die Melancholie ein unabgeschlossener Trauerprozess, hervorgerufen durch einen „dem Bewusstsein entzogenen Objektverlust" (ebd.). In anderen Worten, wenn ein Verlust nicht angenommen wird, verschwindet er nicht, sondern er wird verinnerlicht und im Inneren aufbewahrt:

> „Kann das Objekt nicht mehr in der äußeren Welt existieren, dann existiert es in der inneren, und diese Verinnerlichung ist eine Weise der Ableugnung des Verlustes, eine Weise, ihn niederzuhalten, seine Anerkennung und sein Durchleiden aufzuhalten oder aufzuschieben." (Butler 2001: 127)

Butler wendet dieses Melancholieverständnis nun diskursiv, indem sie Melancholie als grundlegende Struktur der Subjektkonstitution versteht. Sie entwirft eine Melancholie, die aus der Regulierungsmacht sozialer Normen hervorgeht und nicht mehr, wie noch bei Freud, an das Einzelsubjekt geknüpft ist. Diese diskursive Wendung erlaubt es ihr, die zweigeschlechtliche Matrix mit ihrer Begehrensordnung als Melancholie hervorbringende Struktur zu lesen. In diesem Sinne nämlich ist „one's desire formed as it were through cultural norms that dictate in part what will and will not be a loveable object, what will and will not be a legitimate form to love" (Butler/Bell 1999: 170). Diesen Gedanken arbeitet Butler in Auseinandersetzung mit Freuds ödipaler Entwicklungsphase heraus. Laut Freud erhält eine Person eine Geschlechtsidentität, indem sie das ödipale Begehren löst, das sie dem andersgeschlechtlichen Elternteil gegenüber empfindet. Reguliert durch das Inzestverbot wird die Sperrung dieses Begehrens dadurch kompensiert, dass eine Identifizierung mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil stattfindet: Das Mädchen identifiziert sich (geschlechtlich) mit der Mutter, der Junge mit dem Vater. Butler setzt diesem Gedanken entgegen, dass dem Inzesttabu jedoch bereits ein Homosexualitätsverbot vorausgehen müsse, welches das ursprüngliche Begehren des Kindes auf den andersgeschlechtlichen Elternteil erst hervorbringe (Butler 2001:

128). Butler denkt Freud insofern weiter, als dass „Bedrohungen der Heterosexualität zu Bedrohungen der Geschlechtszugehörigkeit selbst werden“ (ebd.) – zur Angst, kein ‚richtiger‘ Mann oder keine ‚richtige‘ Frau zu sein. Die Identifizierung mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil „enthält also in sich sowohl das Verbot wie das Begehren“ (ebd.: 129). Sie findet dann über das Verwerfen des nicht legitim begehrbaren Objekts statt, welches zugleich das legitim begehrbare Objekt hervorbringt. Allerdings kann dieser Verlust des Begehrten, aber nicht legitim Begehrbaren nicht vom Subjekt als ein Verlust betrauert werden, denn es geht „nicht nur der Verlust eines anderen oder eines Ideals verloren, verloren geht auch die soziale Welt, in der ein solcher Verlust möglich wurde“ (ebd.: 169); zugleich stellt die Verdeckung dieser Verwerfung die Bedingung der Möglichkeit dar, dass sich ein Subjekt als ein souveränes Subjekt erfahren kann. Somit wird „die heterosexuelle Identität erkauft um den Preis einer melancholischen Inkorporation der Liebe, die sie verleugnet“ (ebd.: 131). Diese Inkorporation von (in diesem Falle) homosexuellem Begehren funktioniert in einer Weise, dass sich das Subjekt selbst an den Ort des begehrten, aber verbotenen Objektes setzt und sich mit diesem identifiziert.

In diesem Sinne erkennt das Subjekt, wer entsprechend der sozialen Normen ein legitimes Liebesobjekt (im Sinne der heterosexuellen Matrix) ist, oder auch welche natio-ethno-kulturelle Positionierung die Zugehörigkeit zu einer (z.B. national gerahmten) Gruppe sichert und welche möglichen (und durchaus auch begehrten) Positionierungen es daraufhin zu verwerfen gilt, um eine soziale Existenz zu erhalten: „Das psychische Selbst versagt sich selbst und *wird* erst in diesen fortwährenden Akten der Selbstversagung“ (Mecheril/Plößer 2012: 140, Herv. i. O.). Melancholie als Konzept spielt dann nicht auf den Verlust an sich an, sondern auf die Verwicklungen, die das Subjekt mit ihm eingeht. Sie ist die Verlustgeschichte des Subjekts, aus der ein Subjekt zu allererst hervorgeht (Pistrol 2016: 251). Es entsteht insofern aus seinen Verlusten, denn „[e]ine Vielzahl von Möglichkeiten – wer man sein könnte nämlich – ist schon verloren, bevor gewusst werden kann, dass überhaupt etwas verloren ist“ (Villa 2010: 425).

Von zentraler Bedeutung ist also, dass es sich bei den verworfenen Seinsweisen um Einverleibungen handelt, die als Verlustspur im Subjekt uneingestanden fortwirken. Subjektwerden bedeutet dementsprechend zugleich Verluste zu erleiden und diese Verluste vor sich selbst zu verdecken. Während somit oben bereits angeklungen ist, dass das Subjekt die eigene Abhängigkeit von sozialen Normen vor sich selbst geheim halten muss, um sich der Illusion eines eigenen souveränen und selbstidentischen Seins hingeben zu können, verweisen die uneingestandenen Verwerfungen und melancholischen Einverleibungen auf ein weiteres illusionäres Moment des Subjektstatus. Selbst wenn die bisherigen Ausführungen deutlich machen, dass das Subjekt alles andere als selbstbestimmt ist, ist dies dem Subjekt selbst nicht reflexiv zugänglich. Seine „Komplizenschaft“ (Butler 2001: 121) mit den sozialen Normen nämlich macht es fast unmöglich, Einsicht in die Bedingungen des eigenen Gewordenseins zu erhalten. Butler ist dementsprechend besonders an einer genaueren Bestimmung dessen interessiert, „wie sich jenes Subjekt bildet, welches von sich selbst glaubt, es sei im Kern autonom, beständig und mit sich selbst identisch“ (Villa 2012: 40).

Zugleich wirft sie jedoch auch die Frage auf, ob sich nicht die Möglichkeit denken lasse, die Komplizenschaft, die das Subjekt mit den sozialen Normen verbindet, sichtbar werden zu lassen: „Gibt es eine Möglichkeit, anderswo oder anders zu sein, ohne unsere Komplizenschaft mit dem Gesetz zu leugnen, gegen das wir uns wenden?“ (Butler 2001: 122). Eine solche Wendung würde dann jenen „Identitätsverlockungen“ (ebd.) widerstehen, und die „Bereitschaft [fordern], *nicht* zu sein – eine kritische Desubjektivation, um das Gesetz als

weniger mächtig zu exponieren, als es zu sein scheint“ (ebd., Herv. i. O.). Besonders in ihren Ausführungen zur Ethik (Butler 2007) stellt Butler Überlegungen an, wie es einem Subjekt, das auf sich selbst nie vollständig zugreifen kann, möglich ist, ethisch zu handeln. Dabei fragt sie danach, inwiefern genau diese „Unverfügbarkeit gerade die Voraussetzung moralischer Fragestellungen“ (ebd.: 15) sein kann. Sie entwirft hier eine Idee von Postsouveränität, d.h. die (als normativ als erstrebenswert formulierte) Möglichkeit, der eigenen Verwobenheiten mit sozialen Normen gewahr zu werden. Für Butler setzt eine solche ethische Handlungsfähigkeit „gerade dort ein, wo die Souveränität schwindet“ (Butler 2006: 29). Diese post-essentialistische Handlungsfähigkeit erlangt das Subjekt also, indem es die Bedingungen seines eigenen Seins anerkennt und sich damit der Illusion der eigenen Souveränität stellt.

Diese Idee, sich zum eigenen illusionären Status als selbstbestimmtes Subjekt zu verhalten, muss als durchaus voraussetzungsvoll verstanden werden. Nicht nur geht sie davon aus, dass sich ein Subjekt in ein Selbstverhältnis setzen kann, in dem es seine Eingebundenheit in soziale Ordnungen und Nicht-Autonomie erkennt (und daraus im besten Fall ethisches Handeln ableitet). Voraussetzungsvoll ist dies daher, da, wie oben deutlich geworden ist, Subjektsein und -werden von jenen Intransparenzen abhängt, die dem Subjekt selbst nicht zugänglich sind. Sich der eigenen Nicht-Souveränität bewusst zu werden, muss daher als ein riskantes Unterfangen verstanden werden, in welchem sich das Subjekt selbst aufs Spiel setzt. Die Vorstellung eines post-souveränen Subjektes nimmt darüber hinaus zugleich als gegeben an, dass jedes Subjekt in gleicher Weise eine Souveränitätsillusion aufbauen kann. Sie unterstellt damit tendenziell auch eine Gleichförmigkeit von Subjektwerden, die Gefahr läuft, machtvolle Unterschiede zwischen Subjekten zu vernachlässigen. Diese Voraus-Setzungen, die in Butlers Subjektkonzeption hinterlegt sind, sollen im folgenden Abschnitt genauer beleuchtet und einer kritischen Befragung durch rassismuskritische und postkoloniale Perspektiven unterzogen werden.

2.2.4 Wer kann Subjekt werden? Kritische Befragung der Butler’schen Subjekttheorie aus postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive

Wie im vorangehenden Abschnitt deutlich geworden ist, legt Butler subjekttheoretische Überlegungen vor, die deutlich machen, inwiefern Subjekte nicht als souverän zu verstehen sind, sondern sich selbst lediglich die Illusion von Autonomie aufbauen. Zudem lenkt sie ihren Blick auf die theoretisch wie empirisch offene Frage nach jenen Bedingungen und Prozessen, in denen ein Individuum als ‚jemand‘ eine soziale Existenz erhält. Damit trägt sie zu einem post-essentialistischen Verständnis des Subjektes bei und ermöglicht es, gerade die Verwobenheiten von Subjekt und Macht zu ergründen.

Zugleich ist oben bereits angeklungen, dass der Butler’schen Subjektkonzeption einige Setzungen vorausgehen, die die Frage berechtigt erscheinen lassen, ob die Kategorie des ‚Subjektes‘ bei Butler eine universalisierbare Kategorie darstellt. Inwiefern ist davon auszugehen, dass Subjektivierung mit jenen Bedingungen, wie sie oben eingeführt wurden (insbesondere den uneingestandenen Verwerfungen), (k)eine kontingente Praxis der Erzeugung von Subjektivität ist? Die Frage nach der Universalisierbarkeit von Subjekt und Subjektivierung wird insbesondere, aber nicht nur, aus postkolonialer und rassismuskritischer Perspek-

tive problematisiert. Im Folgenden möchte ich eine solche kritische Befragung des Subjektivierungstheorems entfalten. Damit verfolge ich das Anliegen, meine analytische Perspektive für ein differenzielles Verständnis von Subjektwerden an diesen Kritiken zu schärfen.[132]

Um jene Voraus-Setzungen der Theorieperspektive ‚Subjektivierung', wie sie unter anderem von Butler ausgearbeitet wurde, sichtbar zu machen, scheint zunächst eine historische Einordnung der Idee von Subjektwerden wichtig. Eine solche Historisierung des Subjektivierungskonzeptes zeigt, dass die Idee, dass Subjekte sich selbst als autonom und selbstzentriert verstehen, eine historisch spezifische Form menschlicher Selbstauslegung darstellt. Subjektivierung, so Norbert Ricken et al., bedeutet, „sich als ‚Subjekt' verstehen zu lernen – d.h. sich als sich selbst zugrundeliegend, als qua Intentionalität handlungsmächtig und dann auch verantwortlich zu begreifen" (Ricken et al. 2017: 204). Damit verweist der Gedanke der Subjektivierung darauf, in ein bestimmtes, durch Ideen von Individualität seit der Aufklärung geformtes Selbst- und Weltverhältnis einzutreten. Damit ist Subjektsein keine „anthropologisch universale, sondern eine historisch kontingente, nämlich spezifisch neuzeitlich-moderne und nord-westliche Form der Selbstdeutung" (ebd.). Dass die Theorieperspektive Subjektivierung also einen spezifischen Subjekttypus anvisiert, wird in dem Moment deutlich, wo das westliche neuzeitlich-moderne Subjekt anderen historischen Formen der Selbstauslegung gegenübergestellt wird, „wie z.B. denen der griechisch- und römisch-antiken Form der ‚Selbstsorge' oder der christlich-mittelalterlichen Figur der ‚imitatio christi'; vgl. Ricken 2013b, S. 39-43" (ebd.).

Diese historische und geographisch-kulturelle[133] Einordnung de-universalisiert das Subjektivierungskonzept insofern, als dass sie sichtbar macht, dass dieser Theorieperspektive die spezifische Vorstellung einer westlich-modernen Form der Selbstdeutung zugrunde liegt. Im Lichte dieses wichtigen Hinweises wird schnell deutlich, dass auch jenen subjekt(ivierungs)theoretischen Ausführungen, die Butler vorlegt, ein solcher westlich-moderner Subjektbegriff unterliegt. So legt die von Butler postulierte Notwendigkeit, sich die eigene Abhängigkeit als Subjekt von machtvollen Ordnungen und sozialen Normen nicht einzugestehen, um im Glauben an die eigene Autonomie und Rationalität leben zu können, grundsätzlich eine Form von westlich-moderner Subjektivität an, die in der Selbstauslegung des eigenen Seins als souverän gründet. Trotz des Umstandes, dass „es eine Vielzahl theoretischer und pragmatischer Konzepte zum Subjekt [gibt], die die westliche Philosophie und Geschichte durchziehen (vgl. Reckwitz 2008; Zima 2000)" (Villa 2012: 41), setzt sich Butler in ihren Arbeiten mit nur dem westlich-modernen Subjekt auseinander. So kritisiert Villa: „Butler unterschlägt diese Vielfalt von Subjektbegriffen zugunsten bestimmter theoretischer und politisch wirksamer Subjektentwürfe, die sie als Paradigmen zitiert und gegen die sie kritisch anschreibt" (ebd.). Zudem lastet Villa Butler an, dass sie (anders als andere Theoretiker*innen, wie z.B. Foucault) keine historischen Analysen vorlege und mit dieser Ahistorizität analytische Schärfe verspiele (Villa 2006: 227).

[132] Dieser Abschnitt enthält Ideen, die ich gemeinsamen Denkprozessen mit Nadine Rose verdanke (vgl. Hoppe/Rose 2022).

[133] Der Hinweis auf die geographisch-kulturelle Situiertheit des Subjektivierungstheorems wirft prinzipiell auch die Frage auf, inwiefern diese sinnvoll auf einen nicht-europäischen Forschungskontext angelegt werden kann. Damit verbindet sich dann auch die Frage nach der Hegemonie des westlich-aufklärerischen Subjektmodells und seinem Einfluss auf nicht-westliche Kontexte. Für den Fall Türkei hatte ich das Verhältnis zum Diskurs der (westlichen) Moderne als ein durchaus ambivalentes herausgestellt (vgl. Abschnitte 1.1.2 und 1.2.1, vgl. auch Fußnote 10).

Ohne solcherlei Historisierungen und Situierungen, die den Eindruck mindern könnten, sie gehe von einem universalistischen Subjekt aus, wird Butlers Subjekt hingegen potenziell zum Gegenstand einer im Rahmen postkolonialer Theorien geäußerten Kritik an unhinterfragten Kontinuitäten westlich-situierter Subjektkonzepte in jenen Theoriegebäuden, die sich selbst paradoxerweise gerade zur Aufgabe gemacht hatten, eine kritische Dekonstruktion ‚des' Subjekts vorzunehmen. Prominent zu denken ist hierbei an die Kritik Gayatri Chakravorty Spivaks, die sie in ihrem klassisch zu nennenden Essay *Can the subaltern speak*? (Spivak 2008) formuliert. In einer kritischen Auseinandersetzung mit Michel Foucault und Gilles Deleuze wirft Spivak poststrukturalistischen Theorieansätzen vor, dort ein unbenannt westlich-weißes Subjekt zu hinterlegen, wo sie vorgeben, eben dieses zu dekonstruieren: „Die Theorie pluralisierter ‚Subjekt-Effekte' erzeugt eine Illusion der Unterminierung subjektiver Souveränität, während sie dieses Subjekt mit einem Deckmantel ausstattet" (ebd.: 21). Spivak problematisiert damit, dass jene Theorieansätze des Poststrukturalismus, die sich programmatisch um die Dezentrierung jenes modernen Subjekts bemühen, auf dem die gesamte westliche Subjektphilosophie aufbaut, in einer universalistischen Subjekt-Vorstellung verhaftet bleiben. Dieses Subjekt, wie es im von Spivak kritisierten Gespräch zwischen Foucault und Deleuze bspw. in einer universalisierten Rede von ‚dem' Arbeiterkampf durchscheint (ebd.: 22), scheint dabei „‚keine geopolitischen Bestimmungen' zu haben. Die oft verlautete Kritik am souveränen Subjekt inauguriert dergestalt ein [westliches, MH] Subjekt" (ebd.: 21). Dieser Einwand gegenüber der Subjektkategorie verbindet sich zudem mit dem Vorwurf, poststrukturalistische Theorieansätze stellten globale Dominanz- und Machtverhältnisse nicht in Rechnung und führten somit u.a. „das Ignorieren der internationalen Arbeitsteilung" (ebd.: 23) fort.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik muss sich also auch Butlers Subjektdenken auf uneingestandene Verhaftungen in einer solchen westlich-situierten Denktradition hin befragen lassen, und dies, gerade weil ihre Überlegungen sich mit dem widersprüchlichen Werden von Subjekten innerhalb wirkmächtiger sozialer Ordnungen auseinandersetzen. Eine solche kritische Durchleuchtung der Butler'schen Subjekttheorie macht deutlich, dass sich ihre Überlegungen in mindestens zweierlei Hinsicht als durch einen spezifischen Subjektentwurf gerahmt zeigen: Zum einen erscheint bei Butler (die Illusion von) Souveränität als die einzig mögliche Form menschlicher Selbstauslegung, zum anderen unterstellt sie, (die Illusion von) Souveränität sei für alle Subjekte in gleicher Weise möglich. Diese beiden folgenreichen Voraus-Setzungen und die sich darin artikulierenden Universalisierungstendenzen im Subjektdenken Butlers kritisieren auch Karen Geipel und Paul Mecheril (2014). Um diese deutlich zu machen, konfrontieren die Autor*innen das Butler'sche Subjekt mit zwei Szenarien, die die spezifische Situiertheit deren Subjektdenkens aufzeigen: Zum einen weisen Geipel und Mecheril unter dem Begriff der Asouveränität auf Formen der Selbstauslegung hin, die nicht durch ein Streben nach Souveränität organisiert sind, wie ein Beispiel aus dem Mahayana-Buddhismus deutlich macht: Ein zentraler Aspekt dieser buddhistischen Lebensweise ist die Verortung von Identität in Nicht-Identität; eine Auffassung, die „menschliche Existenz als in einem radikalen Sinne kontingentes und divergentes Phänomen zur Geltung [bringt]" (Geipel/Mecheril 2014: 46). Warum also, so fragen die Autor*innen, „sollten wir, wenn wir den Ausdruck ‚Subjekt' verwenden, notwendig davon ausgehen, dass diese Konstellation sich immer in einer das Andere der Souveränität versagenden Auseinandersetzung mit (der Illusion der) Souveränität konstituiert?" (ebd.: 45). Was passiert mit ‚dem' Subjekt, so ließe sich im Anschluss daran fragend formulieren, wenn die Imagination der eigenen Souveränität weder als Ziel noch Grundlegung für Subjektsein und -werden verstanden wird?

Zum anderen formulieren Geipel und Mecheril den kritischen Einwand, dass es Subjekte gibt, die gar keine Illusion von sich als vollkommen selbstbestimmtes Subjekt aufbauen können, da ihre soziale Positioniertheit in spezifischen Zugehörigkeitsverhältnissen sie immer wieder mit der eigenen Abhängigkeit von sozialen Normen und machtvollen Ordnungen konfrontiert. Unter dem Stichwort Präsouveränität weisen sie darauf hin, dass Subjekte, um sich selbst als autonom und handlungsfähig zu begreifen, „auf eine ihr Selbstverständnis entsprechend konstituierende Lebensgeschichte relativer Bevorzugung zurückblicken“ müssen (ebd.: 48). Dass Subjekte ihr Selbstverständnis entlang einer Illusion von eigener Rationalität und Autonomie organisieren können, verweist bereits auf eine spezifische privilegierte Positionierung in sozialen Verhältnissen. Das Phänomen der Präsouveränität machen Geipel und Mecheril anhand der Erfahrungen von Migrationsanderen deutlich, deren Status als Zugehörige zum Kontext Deutschland immer wieder hinterfragt, in Zweifel gezogen und problematisiert wird (ebd.: 49). Diese prekäre Zugehörigkeit (Mecheril 2003a) manifestiert sich „in Gesten, Gedanken, Körpern, Sehnsüchten und Ängsten“ (Geipel/Mecheril 2014: 49) und verfestigt sich schließlich zu einem „Ausländerhabitus“ (ebd.), der „die meisterhafte Verkörperung des *Unsouveränen*“ (ebd., Herv. i. O.) darstellt und das Subjekt als (Migrations-)Andere*n ausweist und sichtbar macht. Als präsouverän bezeichnen die Autor*innen daher ein Subjekt, das dazu verurteilt ist, permanent in einem Vor-Stadium der Souveränitätsillusion zu verharren.

Die Hinweise sowohl auf asouveräne als auch präsouveräne Selbstdeutungen, die Geipel und Mecheril vorlegen, zeigen daher nicht nur empirisch auf, wie auch Formen von Nicht-Souveränität organisierende Prinzipien von Subjektivität sein können, sondern sie enthüllen vor allem Butlers Subjekt als ein „privilegiertes westliches Subjekt“ (Geipel/Mecheril 2014: 48, Hervorh. i. O.). Vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen erscheint dann gerade Butlers (ethische) Forderung, die Souveränitätsillusion zu hinterfragen, um kritisch-handlungsfähig zu werden (vgl. Butler 2006: 219f.; Butler 2007), zynisch für Menschen, denen innerhalb sozialer Differenzordnungen stets die Position des*r Anderen nahegelegt wird und die damit immer wieder an ihren Status als Nicht-Souveräne in der sozialen Ordnung erinnert werden. Mit jener Idee eines postsouveränen Subjektes verbindet sich daher „ein partikularer empirischer Ausgangspunkt, der marginalisierte Erfahrungszusammenhänge nicht nur nicht in den Blick nimmt, sondern diese ein zweites Mal marginalisiert“ (Geipel/Mecheril 2014: 51).

Die historisch-kulturellen Einordnungen und kritischen Einwände fordern dazu auf, einen geschärften Blick für jene Universalismen anzulegen, die a) Selbstverhältnisse auf jene westlich-moderne Auslegung des Seins beschränken und b) verkennen, wie (sozial) voraussetzungsvoll diese sind, sodass nur privilegiert Positionierte an einem solchen Subjektentwurf partizipieren können. Sie machen deutlich, dass es insbesondere für die Erforschung von Subjektwerden in Verhältnissen von gesellschaftlicher Über- und Unterordnung wichtig erscheint, ein differenzielles Verständnis von Subjektivierung zu entwickeln. Ein solches differenzielles Subjektivierungsverständnis markiert Subjektwerden nicht nur als *allgemeinen* Modus des Werdens von Subjekten, sondern stellt in Rechnung, dass Subjektivierung zugleich als ein Vorgang der Hervorbringung *spezifischer* Subjektivitäten, Selbst- und Weltverhältnisse ernstzunehmen ist. In diesem Sinne weisen gerade die postkolonialen und rassismuskritischen Kritiken darauf hin, dass „diese allgemeine Perspektive [auf die Konstituierung des Subjekts, MH] doch nicht den Blick auf spezifische Subjekt-Macht-Konstellationen verstellen“ dürfe (Mecheril 2006: 132).

Auch Subjektwerden unter Bedingungen nationalstaatlich gerahmter Zugehörigkeitsverhältnisse im Kontext Türkei, wie ich es in dieser Arbeit anhand von bildungsbiographischen Texten kurdisch positionierter junger Frauen untersuche, stellt die Konstituierung von *spezifischen* Subjekten unter *spezifischen* Bedingungen der Ermöglichung und Restringierung dar. Diese spezifischen Bedingungen sind vielfältig und konstellieren soziale Kategorien wie *race*, Geschlecht und *class* miteinander. Für das hier anvisierte analytische Vorhaben, insbesondere das Wirksamwerden rassistischer Unterscheidungspraktiken[134] innerhalb von Lebens- und Erfahrungswelten kurdisch positionierter Personen in der Türkei zu untersuchen, gilt es dementsprechend, Rassismus „als spezifisch repressive Form der Erzeugung beschränkter und beschädigter Identitäten" (ebd.) zur Geltung zu bringen. Zu re-konstruieren sind dann jedoch auch die innerhalb (schulbildungs-)biographischer Selbstauskünfte artikulierten *spezifischen lokalen Bedingungen und Konstellationen*, unter denen im türkisch-nationalstaatlichen Kontext auf *race*-vermittelte Differenzierungen zurückgegriffen wird.

Aus der kritischen Befragung der Subjektkategorie, die Butler in ihrem Denken entwirft, muss (und sollte) meines Erachtens daher nicht die Bilanz gezogen werden, ihre subjekttheoretischen Überlegungen müssten in Gänze verabschiedet werden. Mir scheint hingegen – paradoxerweise – genau in Butlers Überlegungen zu einem von sozialen Normen konstitutiv abhängigen Subjekt, eine theoretische Herangehensweise zu liegen, den Universalismusverdacht in ihrer eigenen Theorie zu bearbeiten. Sie stellt grundsätzlich ein analytisches Instrumentarium zur Verfügung, das es erlaubt, Subjektivierung gerade unter Bedingungen von gesellschaftlicher Marginalisierung und ungleich verteilten Verwundbarkeiten zu untersuchen. Um dem Anspruch, Subjektivierung unter gesellschaftlichen Bedingungen von Rassismus zu untersuchen, gerecht zu werden, schlage ich in den folgenden beiden Abschnitten (2.2.5 und 2.2.6) zwei analytische Konkretisierungen vor, die mit Butler, aber auch über ihre Theorie hinaus, in Anschlag gebracht werden können, um rassistische Subjektivierung analytisch in den Blick zu nehmen. Für eine Analyse von Subjektivierung sowohl als allgemeines wie auch spezifisch-situiertes Phänomen, erscheint mir zunächst Butlers Verständnis von sozialer Anerkennbarkeit ein gewinnbringender Zugang. Soziale Anerkennbarkeit, dafür möchte ich im folgenden Abschnitt plädieren, ist dabei weniger dichotomisch zu denken (im Sinne eines *entweder* anerkennbar *oder* nicht), sondern als ein *graduelles* Phänomen, dessen Möglichkeiten und Grenzen im Feld des Intelligiblen verhandelt werden. Neben dem Vorschlag, das Feld des Anerkennbaren in seiner ‚Zonigkeit' zu denken, erscheint es mir wichtig, genauer zu klären, wie rassistische Subjektivierung operiert (Abschnitt 2.2.6). Darüber wird deutlich werden, inwiefern Rassismus darüber funktioniert, dass ‚veranderte' Subjekte sich selbst als inferiore Andere wahrnehmen. Zudem werde ich dafür plädieren, die Subjektkonstitution marginalisierter Subjekte in Verwobenheit mit der Subjektkonstitution privilegierter Subjekte zu denken. Dieser Gedanke greift die grundlegende theoretische Figur, dass sich Identität maßgeblich über Ausschluss des Anderen bildet, auf, die ich bereits für *outsiderness* als zentrale Konstellation markiert hatte (Abschnitt 1.2.3). Diese Idee des konstitutiven Außens versuche ich damit subjektivierungstheoretisch zu wenden und so den analytischen Blick für Subjektivierung als intersubjektives, durch *race* gerahmtes Geschehen zu schärfen.

[134] Mit dieser analytischen Fokussierung möchte ich keineswegs suggerieren, dass die Wirkmächtigkeit der sozialen Kategorien von Geschlecht und *class* weniger wichtig wären. Im Gegenteil müssen diese immer als miteinander artikuliert und verschränkt verstanden und analysiert werden (vgl. in Bezug auf kurdische Andere in der Türkei Çağlayan 2007). Da mir dies in seiner gesamten Komplexität und notwendigen theoretischen wie empirischen Tiefe im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, werde ich den Artikulationen von *race* mit Geschlecht und sozialer Klasse in der empirischen Analyse nur punktuell Rechnung tragen können.

2.2.5 Die Frage nach sozialer Anerkennbarkeit als Frage nach graduellen Intelligibilitäten

In der Vorstellung der zentralen Konzepte und Begriffe von Butlers Subjekttheorie ist bereits deutlich geworden, dass ihr zufolge soziale Kategorien sowohl unterwerfend als auch existenzverleihend operieren: Diese sozialen Kategorien wirken zum einen restringierend und ermöglichen nur als der- bzw. diejenige eine Existenz zu erhalten, als der*die man angerufen wurde (vgl. Villa 2010). Zum anderen verspricht diese Unterwerfung unter die sozialen Normen, eine anerkennbare Subjektposition beziehen zu können, von der aus man sprechen und handeln kann. Diese grundsätzliche Abhängigkeit des Subjekts von den Normen sozialer Anerkennbarkeit[135] stellt eine basale Annahme des Butler'schen Subjektdenkens dar. Villa schreibt:

> „Den Modus der Anrufung kennen wir, wenn wir als ein spezifischer Jemand adressiert werden: Student, Mutter, Ausländer, Linker, Ärztin, Arbeitslose, Theoretiker, Kellnerin usw. Besonders wahrnehmbar ist die Logik der Anrufung im Alltag dann, wenn sich die Adressierung nicht mit dem Selbstverständnis des oder der Angerufenen deckt." (Villa 2012: 45)

In besonderer Weise ist dies der Fall bei jenen Anrufungen, die Subjekte nicht nur ‚falsch' anrufen, sondern in beleidigender, verletzender, herabwürdigender und ausschließender Art und Weise, kurz: in „all jenen sprachlich verfassten Formen der Entmenschlichung" (Villa 2010: 414). Auch über solche Anrufungen, die mit Rückgriff auf machtvolle soziale Ordnungssysteme wie z.B. Rassismus und Heteronormativität artikuliert werden, wird ein Subjekt ‚ins Leben' gerufen. Differenzordnungen subjektivieren Individuen insofern, als dass sie konstituierend sind für Lebenswelten, Erfahrungen und Selbstdeutungen von Menschen und somit regeln, wer als welches Subjekt sozial anerkennbar ist. Bereits angedeutet wurde zudem, dass laut Butler Subjekte eine soziale Existenz so sehr begehren, dass sie eher dazu bereit sind, eine marginalisierte Subjektposition einzunehmen, als gar keine. So lässt sich ihr „Überlebenswunsch, das Begehren ‚zu sein', durchweg ausbeuten" (Butler 2001: 12).

Was bzw. wer prinzipiell als sozial anerkennbar oder intelligibel gilt, konstituiert sich laut Butler – auch dies wurde oben bereits angesprochen – maßgeblich über jene sozialen Existenzen, die als nicht intelligibel gelten und somit aus dem Bereich lebbarer Existenzen ausgeschlossen bleiben. Diese bilden für das Innen der sozialen Lesbarkeit das definitorische Außen: Diese „Zone der Unbewohnbarkeit wird die definitorische Grenze für den Bereich des Subjekts abgeben" (Butler 1997: 23). Butler macht dies am Beispiel der Matrix der Zweigeschlechtlichkeit fest, die ihre Hegemonie darüber absichert, dass sie solche geschlechtlichen Existenzen ausschließt und unlebbar macht, die sich nicht eindeutig zuordnen können oder wollen:

> „Die Konstruktion des Geschlechts arbeitet mit Mitteln des *Ausschlusses*, und zwar so, dass das Menschliche nicht nur in Absetzung gegenüber dem Unmenschlichen produziert wird, sondern durch eine Reihe von Verwerfungen, radikalen Auslöschungen, denen die Möglichkeit kultureller Artikulation regelrecht verwehrt wird." (ebd.: 30, Herv. i. O.)

[135] Die Formulierung ‚Normen der Anerkennbarkeit' gründet vor allem in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Butler-Rezeption (vgl. exempl. Ricken 2013; Reh/Rabenstein 2012) und wird hier verstanden als „jene Strukturen und Praktiken [...], denen ich mich einerseits unterwerfen muss, andererseits aber nicht vollständig unterwerfen kann, da ich als spezifischer (und nicht irgend-)jemand anerkannt werden will" (Ricken 2013: 91).

Butler ist es nun wichtig zu betonen, dass es sich bei diesem Außen nicht um ein absolutes, ontologisches Außen handelt. Mit dem Konzept des *konstitutiven Außen* ist vielmehr das gedacht, was gerade in Bezug auf den Bereich des Diskursiven nicht sein kann bzw. darf. Zu verstehen ist es damit nicht als jenseitig des Diskurses, sondern „an dessen dünnsten Rändern und als dessen dünnste Ränder“ (ebd.: 30).

Diese Ausführungen legen zunächst nahe, dass Butler – entgegen der oben geäußerten Kritik – sehr wohl den analytischen Blick auf jene Subjekte legt, die durch die Normen dessen, was als anerkennbar gilt, begrenzt, beschnitten und ausgegrenzt werden. Wie lassen sich nun aber ihre Gedanken zum Funktionieren sozialer Intelligibilität zusammendenken mit dem im vorherigen Abschnitt formulierten Anliegen, ein differenzielles Verständnis von Subjektivierung zu entwickeln? Aus der Kritik am Konzept der Subjektivierung, die im vorherigen Abschnitt diskutiert wurde, hatte sich die Aufforderung an empirische Untersuchungen von Subjektkonstitutionsprozessen abgeleitet, Subjektivierung nicht nur als einen grundsätzlichen Modus des Erlangens einer sozialen Existenz zu verstehen, sondern als den Prozess der Hervorbringung spezifisch situierter, und im Kontext gewaltvoller Ordnungen, beschädigter Identitäten (vgl. Mecheril 2006: 132).

Für eine differenzielle Sicht auf Subjektivierung erscheint es nun sinnvoll, auch ein differenzielles Verständnis von sozialer Anerkennbarkeit sowie dem Konzept der Resignifizierung zu veranschlagen. Dazu schlage ich vor, soziale Intelligibilität als ein Feld zu verstehen, das sich um ein Zentrum, eine soziale Norm, herum organisiert, und in dem Subjekte positioniert werden bzw. sich positionieren. Diese sozialen Normen, mit Bezug auf welche Individuen zu anerkennbaren Subjekten werden, stellen somit den Fixpunkt, die diskursive Referenz der Anrufung dar: In konkreten Situationen, in denen ein Individuum als ‚jemand Bestimmtes‘ angesprochen wird, werden soziale Normen aufgerufen. Das Individuum wird qua Anrufung aufgefordert, sich in ein spezifisches Verhältnis zur Norm zu setzen und damit eine Position einzunehmen, die in spezifischer Weise dem Zentrum der Intelligibilität näher oder ferner ist, sozial eindeutig lesbar oder aber an den Rändern sozialer Lesbarkeit. Subjekte sind in Villas Butler-Lesart „„„sprachliche Gelegenheiten“, sie sind gewissermaßen bewohnbare Zonen der Sprache. Solche Zonen sind konkret vor allem Titel, d.h. intelligible Anreden und Personenmarkierungen“ (Villa 2006: 228). Bezüglich des Anliegens, ein differenzielles Subjektivierungsverständnis zu entwickeln, ist es meines Erachtens hilfreich, die Hinweise auf Zonen unterschiedlicher Les- und Lebbarkeit, die Butler mit Formulierungen wie „den Bereich des Subjekts“ und „Zone der Unbewohnbarkeit“ (Butler 1997: 23) andeutet, ernstzunehmen. Das sozial Intelligible topographisch zu denken, lenkt den Blick dann prominent auf das Zwischen, das sich zwischen Zentrum und Rändern aufspannt und ein Feld darstellt, das in Zonen mehr oder weniger eindeutiger Lesbarkeit organisiert ist. Eine solche Konzeptualisierung erleichtert es dann, auch Anerkennbarkeit nicht dichotomisch zu denken, sondern Akte der Anerkennung als Subjekt als graduelle und partielle[136] sichtbar werden zu lassen.

[136] Eine Perspektive, die partielle Anerkennbarkeiten in den Blick nimmt, erscheint mir besonders wichtig in Bezug auf mein konkretes Forschungsfeld: Kurd*innen in der Türkei besitzen mehrheitlich die türkische Staatsbürger*innenschaft und sind somit formal zum Staat zugehörig. Ebenso kann nicht von einer Sichtbarkeit als Andere (qua Hautfarbe etc.) ausgegangen werden. Partielle Anerkennbarkeit macht somit darauf aufmerksam, dass, während Subjekte in verschiedenen Dimensionen potenziell durchaus anerkennbar sind (z.B. als Rechtssubjekte), sie hinsichtlich anderer Dimensionen (z.B. Sprache, Herkunftsort innerhalb der Türkei und anderer informeller Zugehörigkeitsdimensionen) durchaus als ‚Andere‘ identifizierbar werden.

Die analytische Einbeziehung von Gradualitäten sollte sich dabei jedoch explizit nicht nur auf die Ansprachen richten, auf die hin Subjekte sich im Feld des Intelligiblen positionieren (können), sondern auch auf die Versuche und Möglichkeiten, handlungsfähig zu werden. Weiter oben hatte ich mit Butler Handlungsmacht vor allem im Moment der Umwendung verortet, indem eine non-konforme Reaktion auf eine Anrufung hin eine resignifizierende Wirkung haben kann (vgl. Abschnitt 2.2.3). Mit einer für differenziell verteilte Intelligibilitäten sensibilisierten Perspektive muss der Akt der Resignifizierung selbst nämlich als durchaus voraussetzungsvoll verstanden werden. Für eine Wendung gegen die soziale Norm darf laut Melanie Plößer „das angerufene Subjekt nicht verstummen, es darf sich nicht abwenden, die Anrufung nicht verneinen oder einfach nur die gesellschaftliche Anerkennung seiner Position fordern" (Plößer 2005: 149f.). Abgesehen davon, dass Plößer kritisch einwendet, dass Butler in ihrer Konzeption der Resignifizierung wiederum ein starkes Subjekt einführe, das sie zuvor verabschiedet habe, macht sie auf die vielfältigen Voraussetzungen für eine gelungene Resignifizierung aufmerksam, z.B.

„dass die Resignifizierende über die je anerkannte Sprache verfügen muss, damit die Resignifikationen in ihrer Verschiebungsleistung verständlich wird. Zugleich muss sie über Ressourcen (Bildung, Abstraktionsvermögen, Zeit, soziale Netzwerke) verfügen, damit die Äußerung im Butlerschen Sinne ‚durchgearbeitet' und sprachlich umgewendet werden kann" (ebd.: 150f.).

Plößer formuliert hier den wichtigen Hinweis, dass nicht alle Subjekte in gleicher Weise resignifizierende Praktiken umsetzen können. Für die Autorin leitet sich daraus die Konsequenz ab, nicht nur Resignifizierungen analytisch in den Blick zu nehmen, sondern zugleich danach zu fragen, wo diese *nicht* stattfinden (können) (ebd.: 241). Auch hier scheint es mir produktiv, Resignifizierung als graduell mögliches Phänomen zu denken. Mit dem Hinweis von Plößer erscheint es mir daher wichtig, die differentielle Verteilung der Ressourcen für eine nonkonforme Umwendung mitzudenken, vor allem aber dann den Blick darauf zu richten, wo Subjekte „sich von den Vorgaben und Rahmenbedingungen *zumindest partiell* lösen können" (Hauskeller 2000: 71, Herv. MH).

Für eine Auslegung, die die Gradualität von Intelligibilitäten und Resignifizierungen starkmacht, sprechen meines Erachtens mindestens zwei Gründe. Zunächst erscheint mir eine solche an Butler anschließende Lesart plausibel, da alle Subjekte insofern in einem Zwischenraum von ‚voll zugelassenem' und ‚kaum noch zugelassenen' Subjektstatus verortet sind, als dass das Zentrum der Intelligibilität nicht als tatsächlich beziehbare Subjektposition missverstanden werden dürfte.[137] Soziale Normen sind vielmehr idealtypische Konstrukte, die sich nicht als konkrete Subjekte realisieren lassen. In jeder Subjektivierung wird somit zwar eine Norm zitiert, diese kann jedoch von den angerufenen Subjekten sowieso niemals ausgefüllt werden: „Wir scheitern […] an der Verkörperung von ‚Normen'" (Villa 2006: 229).

Zum anderen legen Butlers Konzepte von Subjekt und Subjektivierung nahe, dass Akte der Selbsttäuschung immer schon stattgefunden haben müssen, wenn ein Individuum als Subjekt in die Sphäre des Sozialen eintritt. Somit ist davon auszugehen, dass auch marginalisiertes Subjektwerden mit Verwerfungen und Selbsttäuschungen einhergeht, dass diese jedoch – darauf hatte das Konzept der Präsouveränität aufmerksam gemacht – als weniger stabil, kohärent und zuverlässig gegeben gelten müssen. Jene Illusion von Souveränität, die

[137] Vielmehr ließe sich das Zentrum der Intelligibilität – zieht man die Terminologie von Laclau und Mouffe (2006) hinzu – als Knotenpunkt und leerer Signifikant verstehen (vgl. Abschnitt 1.2.3).

sich gerade privilegiert Positionierte problemlos aufbauen können, müsste dementsprechend grundsätzlich auch für marginalisierte Subjekte möglich sein, jedoch in einer weit brüchigeren und weniger fraglosen Art und Weise. Eine Perspektive auf Intelligibilität als Feld gradueller Anerkennbarkeiten verweist dann auch darauf, dass die (Un-) Möglichkeiten, sich als selbstzentriertes und autonomes Subjekt zu erleben, ebenfalls als graduell, und nicht als absolut, zu verstehen sind. Mit ihr ließen sich damit genau die Ambivalenzen, Brüche und Uneindeutigkeiten bzw. Gleichzeitigkeiten erfassen, die zentral sind für die Arten und Weisen, wie insbesondere marginalisiert positionierte Subjekte ihr eigenes Sein auslegen. Damit lässt sich dann schließlich die – in erster Linie nur empirisch zu beantwortende – Frage aufwerfen, welche (Un-) Möglichkeiten, sich (nicht) souverän zu wähnen, mit welchen Subjektpositionen verbunden sind. Indem sie den analytischen Blick für graduelle und partielle Souveränitätsillusionen schärft, antwortet eine solche Perspektive daher auf das Anliegen nach einer differenziellen Perspektive auf Subjektivierung, die nach Subjektwerden unter spezifischen (z.B. rassifizierten) Bedingungen fragt.

2.2.6 Rassistische Subjektivierung: das Hegemoniale im veranderten Selbst

Neben dem Vorschlag, Intelligibilität als ein Feld gradueller Anerkennbarkeit zu verstehen, in dem sich Subjektpositionen verorten, die sich durch unterschiedlich (un-)mögliche Souveränitätsillusionen kennzeichnen, möchte ich im Folgenden eine zweite Perspektivschärfung vornehmen, um auf das in Abschnitt 2.2.4 formulierte Anliegen zu antworten, Subjektivierung als Hervorbringung spezifischer Subjekte unter spezifischen Bedingungen zu analysieren. Diese zweite Perspektivschärfung konkretisiert den Typus jener Anrufungsgeschehen, die rassifizierte Subjekte in ihre soziale Existenz rufen. Mit diesem Fokus auf der Spezifität rassistischer Subjektivierung kommt vor allem die Schnittstelle von (rassistischem) Diskurs und dem Bereich der Psyche in den Blick. Angelehnt an Butler (2001: 8) ließe sich daher formulieren, dass es mir jetzt darum geht zu konturieren, welche Form die Macht rassistischer Unterscheidungspraktiken in der Psyche marginalisierter Subjekte annehmen kann. Zwei Aspekte werden für diese Auseinandersetzung eine zentrale Rolle spielen: zum einen die Bedeutung der hegemonialen und privilegiert Positionierten für rassistische Subjektivierung, zum anderen Prozesse der Internalisierung des Selbst als (inferiore) Andere.

Das Anliegen, das Butler mit ihrer Subjektivierungstheorie verfolgt, wurde oben bereits erwähnt: es interessiert sie, welche Form die Macht in der Psyche von Subjekten annimmt (ebd.). Ihre Ausgangsannahme ist, dass die Art und Weise, wie gesellschaftliche Normen in der Psyche ihre regulierende Wirkung entfalten, „einen listigeren Weg als der offene Zwang" darstellt (ebd..: 25). Im Sinne von Foucaults Selbsttechnologien fungiert die Psyche also als Ort der wirksamen Anwendung gesellschaftlicher Normen auf sich selbst – und damit als Ort, an dem das Funktionieren der Gesellschaft sichergestellt wird. Indem Butler Foucaults diskurstheoretische Überlegungen zum *assujetissement* von Subjekten mit psychoanalytischen Ansätzen zusammendenkt, eröffnet sie meines Erachtens gute Einsatzpunkte für Ideen der postkolonialen Theorie sowie der Rassismuskritik. Die Notwendigkeit, Diskurs und Psyche in Bezug auf die Analyse von *race* als zwei ineinander verschränkte Dimensionen der Subjektkonstitution zu verstehen, hat Stuart Hall bereits in seinem Text *Who needs 'identity'?*

(Hall 2000b) angesprochen. Er besteht auf die Wichtigkeit dieser Verbindung, „if the constitution of subjects in and through the normalizing regulatory effects of racial discourse is to acquire the theoretical development hitherto reserved for gender and sexuality“ (ebd.: 15).

Subjekte, die mit Bezug auf rassistische Unterscheidungsschemata angerufen werden, müssen sich auf spezifische Weise rassistischen Diskursen unterwerfen, die ihnen eine soziale Existenz in konkreten Situationen ermöglichen. Das Funktionieren rassistischer Anrufungen gegenüber der theoretischen Ur-Szene der Anrufung, des Polizistenrufs bei Louis Althusser (vgl. Abschnitt 2.2.3), hat Pierre Macherey genauer konzeptualisiert (Macherey 2012). In seiner vergleichenden Analyse von Althussers Anrufungsszene und Frantz Fanons einleitender Beschreibung der Anrufung „Sieh mal, ein [N-Wort][138]!“ im Kapitel „Die erlebte Erfahrung des Schwarzes“ aus *Schwarze Haut, weiße Masken* (Fanon 2016: 93ff.) spricht Macherey davon, dass das rassifizierte Subjekt als ein „subject unlike others“ (Macherey 2012: 15) hervorgebracht werde. Er stimmt Althusser zu, dass die Ideologie alle ihre Subjekte rekrutiere (Althusser 2010: 88), jedoch tue sie dies nicht in einer Weise, die Subjekte „of the same sort“ (Macherey 2012: 19) hervorbringt. Diejenigen Subjekte, die nicht als ‚Subjekte wie Andere‘ entstehen können und (in Fanons Beispiel qua Hautfarbe) als ‚anders‘ identifiziert werden, sind auf eine Weise verletzlich, dass ihre soziale Existenz toleriert, aber auch zurückgewiesen werden kann. Sie sind in dieser Weise in der unsicheren, unvorhersehbaren Situation, nicht zu wissen, ob sie als Subjekte anerkannt werden, bzw. als wer sie in ihre soziale Existenz gerufen werden. Das prekäre Moment daran ist somit, dass das rassifizierte Subjekt den Ansprachen der Anderen ausgeliefert ist und in diesem Sinne „nicht den Augenblick [kennt], da seine Minderwertigkeit über den anderen führt“ (Fanon 2016: 94)[139], d.h. als inferiores Subjekt adressiert wird und entstehen soll. Sofern nämlich rassistische Unterscheidungsschemata gesellschaftlich zur Verfügung stehen, um Menschen zu kategorisieren, besteht immer die strukturelle Möglichkeit, diese in konkreten Anrufungen zur Anwendung zu bringen. Einmal als solches angerufen, hat das Subjekt dann keine Wahl, als sich mit dieser Anrufung auseinanderzusetzen.

Mit den Ansprachen durch Andere, die Subjektwerdungsgeschehen einleiten, wird ein zentrales, aber zunächst allgemeines und nicht *race*-spezifisches Moment von Subjektivierung deutlich: Subjektivierung als ein theoretisches Konzept wird gedacht als die *soziale* Konstitution von Subjekten: „Menschen – verkürzt formuliert – erlernen sich von Anderen her und werden ohne Andere nicht ‚jemand‘, sondern vermutlich niemand“ (Ricken et al. 2017: 203). Subjektivierung ist dementsprechend zu verstehen als „relationaler Prozess […], in dem Selbst- und Anderenbezug untrennbar miteinander verwickelt sind“ (ebd.: 204). Der Hinweis auf die Verwobenheit von Selbst und Anderen lässt sich meines Erachtens in Zusammenhang bringen mit der Figur des konstitutiven Außens, die ich bereits im Zuge der Auseinandersetzung mit *outsiderness* ausführlich eingeführt hatte (vgl. Abschnitt 1.2.3) und die auch in Butlers Arbeiten zu den Bereichen sozialer Lesbarkeit aufgerufen wurde (Butler 1997, vgl. Abschnitt 2.2.5). Mit dieser Figur wurde darauf hingewiesen, dass die Identität einer Gruppe oder auch eines Individuums konstitutiv auf dem Ausschluss Anderer (anderer Gruppen, Identitäten etc.) basiert, sodass national Zugehörige, d.h. nationale insider sich nur

[138] Um die direkte Reproduktion des rassistischen Begriffs zu vermeiden, habe ich mich dafür entschieden, hier und im Folgenden in Fanons Originalzitate verändernd einzugreifen.

[139] Noch deutlicheren Ausdruck findet diese Passage meines Erachtens in der englischen Übersetzung: „The black man among his own in the twentieth century does not know at what moment his inferiority *comes into being* through the other.“ (Fanon 2008: 83, Herv. MH)

in Bezug auf jene nicht-zugehörigen nationalen outsider formieren können. In einer subjektivierungstheoretischen Wendung dieser Grundannahme ist davon auszugehen, dass auch Subjektkonstitutionsprozesse maßgeblich in diese Relationalität eingebunden sind. Dies würde dafür sprechen, Subjektivierungen allgemein, im Spezifischen aber auch als rassistische Subjektivierungen, als Akte zu verstehen, in der Subjektkonstitutionen aufeinander bezogen sind. Denkbar wäre letzteres sowohl mit Bezug auf einen *abstrakten* Anderen (z.B. eine wirkmächtige weiße Norm) oder aber einen *konkreten* Anderen, z.B. eine Anrufung, in der der*die Anrufende sich als hegemonial-weißes Subjekt hervorbringt, indem es ein anderes Subjekt mit Bezug auf die rassistische Ordnung abwertend anspricht. Rassistische Subjektivierung würde dann bedeuten, in ein Selbstverhältnis zu treten, das immer schon durch den*die hegemoniale Andere*n präformiert ist.

Grada Ferreira macht unter dem Stichwort „Kolonisierung des Selbst" (Ferreira 2012: 146) auf die Wirkmächtigkeit hegemonialer Anderer in der Selbstverortung rassifizierter Subjekte aufmerksam. Sie verweist mit diesem Begriff bewusst auf „die Vorstellung eines Angriffs (Invasion) und einer Beherrschung (Besetzung), die Rassismus charakterisieren" (ebd.). Deutlich wird daran, inwiefern die Inkorporierung rassistischer Anrufungen und weißer hegemonialer Normen dazu führen kann, dass sich rassifizierte Andere als Andere wahrnehmen und akzeptieren. Rassistische Subjektivierung muss somit als eingebettet in „Ambivalenzen, Paradoxien und Schuldgefühlen" (Velho 2010: 128) verstanden werden. Wie bereits mehrfach angeklungen ist, bedeutet Subjektwerden mit Butler zudem, auf das Begehren nach einer sozialen Existenz zu antworten, selbst wenn diese ein marginalisiertes, herabgewürdigtes, ausgeschlossenes Subjektsein in Aussicht stellt (Butler 2001: 12). Selbst wenn mit Ferreira davon ausgegangen werden kann, „dass eine Person im Rassismus immer eine Erfindung der Weißen ist, niemals des eigenen Selbst" (Ferreira 2012: 146), so werden Subjekte in ihrem Wunsch, zu überleben, zu „ausbeutbaren Wesen" (Butler 2001: 24).[140] Damit tragen sie letzten Endes paradoxerweise potenziell genau dazu bei, jene Bedingungen aufrechtzuerhalten, die sie unterordnen. Mit einem Rückgriff auf jene in Kap 1.2.2 diskutierte Figuration von Etablierten und Außenseitern lässt sich auch hier feststellen, dass die Machtverhältnisse dieser Figuration deswegen funktionieren, „weil die Etabliertengruppen gewöhnlich einen Verbündeten in einer inneren Stimme der Unterlegenen selbst haben" (Elias/Scotson 1990: 19). Die Internalisierung und Identifizierung mit der eigenen Inferiorität muss also als notwendig verstanden werden für die Figuration, die Unter- und Überlegene miteinander bilden. In diesem Sinne nimmt die rassistische Ordnung Zugriff auf die Formung von Selbstverständnissen, wie auch das folgende Zitat von Stuart Hall zusammenfasst:

> „Wir wurden durch jene Regimes nicht nur im Sinne von Saids ‚Orientalismus' innerhalb der Wissenskategorie des Westens als unterschiedene und andere konstituiert. Vielmehr hatten sie die Macht, uns dazu zu bringen, dass wir uns selbst als ‚Andere' wahrnahmen und erfuhren." (Hall 1994b: 29f.)

Für Astride Velho ist der Umstand, dass rassifizierte Andere permanent „als Projektionsfläche zur Konstituierung von Hegemonialität und dem Selbst der Mehrheitsangehörigen" (Velho 2010: 130) sichtbar gemacht werden, eng verknüpft mit Prozessen der Internalisierung der eigenen Inferiorität. Diese Sichtbarmachungen bewirkten „die Internalisierung des Selbst

---

[140] Wie ich in Abschnitt 2.2.3 besprochen hatte, zeichnet sich laut Butler jedes Subjekt(sein) durch diese Verletzlichkeit gegenüber der sozialen Ordnung aus. Zugleich betont sie jedoch, dass diese allgemeine Verletzbarkeit nicht spezifische gewaltvolle und mißachtende Anrufungsgeschehen verunsichtbaren dürfe: „Daß Subjekte in primärer Abhängigkeit konstituiert werden, entschuldigt nicht den Mißbrauch, den sie erleiden; ganz im Gegenteil wird dadurch erst recht deutlich, wie tief diese Verletzlichkeit reichen kann." (Butler 2001: 24f.)

als Anderes, das sich im Geständnis oder Bekenntnis, eine solche Person zu sein, weiter verinnerlicht und fixiert und zugleich die Schuldigkeit vermehrt, so sichtbar ein/e Andere/r zu sein“ (ebd.). Die Identifizierung mit der hegemonialen rassistischen Norm könne dann dazu führen, sich an die Normen des Anerkennbaren assimilieren zu wollen, da diese „Zugehörigkeit und ein Entkommen aus der ewigen Sichtbarmachung und Internalisierung des Andersseins in Aussicht stellt“ (ebd.). In diesem Sinne plädiert Velho dafür, Akte der Identifizierung und Internalisierung als Andere durchaus als „Strategien des Überlebens und der Beibehaltung von Handlungsfähigkeit“ (ebd.: 128) zu verstehen. Im Anschluss an Lacans Ausführungen zum Subjektwerden im Spiegel des*r Anderen, weist Velho darauf hin, dass ver-anderte Subjekte das Begehren entwickeln, so zu werden wie ihre hegemonialen Gegenüber (Velho 2016: 94). Die Hoffnung, durch Anpassung den vollständigen Status als zugehöriges Subjekt zu erreichen, beschreibt Zygmund Bauman jedoch als in höchstem Maße trügerisch:

„Je angestrengter sie sich bemühen, desto schneller scheint die Ziellinie zurückzuweichen. Wenn sie endlich in Reichweite zu sein scheint, wird unter dem liberalen Mantel der Dolch des Rassismus hervorgezogen. Die Spielregeln werden ohne große Vorwarnung geändert. Oder eher, erst jetzt entdecken die Fremden, die sich ernsthaft um „Selbstverfeinerung“ bemühen, daß das, was sie fälschlicherweise für ein Spiel der Selbstemanzipation gehalten haben, in Wirklichkeit ein Spiel der Beherrschung gewesen ist.“ (Bauman 1992: 95)

Bauman macht hier deutlich, wie das zur Verfügung stehende Unterscheidungsmuster *race* in Anschlag gebracht werden kann, jede Assimilationsbestrebung zu nivellieren und den*die Andere*n an ‚seinen*ihren Platz‘ in der rassistischen Ordnung zu verweisen. *Race* als Kategorie naturalisierter Unterschiede durchkreuzt demnach immer wieder die Anstrengungen rassistisch markierter Subjekte, im Sinne Machereys ein ‚subject *like* others‘ zu werden. In der hegemonialen Ordnung steht dann kaum ein anderer intelligibler Platz für sie zur Verfügung. Fanon macht dies eindringlich deutlich, wenn er schreibt:

„Jedes Mal war ich der Verlierer […] Ich wollte typisch [N-Wort] sein – das war nicht mehr möglich. Ich wollte weiß sein – das war eher zum Lachen. Und wenn ich versuchte, im Bereich der Vorstellung und der intellektuellen Tätigkeit mein [N-Wort-]tum als mein Besitz in Anspruch zu nehmen, entriss man es mir.“ (Fanon 2016: 114)

Deutlich wird hier die Vergeblichkeit aller Versuche, eine intelligible Position im Diskurs einzunehmen. Die Deutungsmacht der (Un)Möglichkeiten dessen, was das marginalisierte Subjekt sein kann, liegt vollständig beim Anderen. Dies führt laut Fanon zu einer „erdrückende[n] Objektivität“ (ebd.: 93): kein ‚vollwertiges‘ Subjekt, keine beziehbare Subjektposition, sondern ein „Artefakt des Weißen“ (ebd.: 14). Dieser Gedanke eines Subjekts, das nicht für sich, sondern für den*die hegemoniale*n Andere*n ‚ist‘, kann helfen, zu spezifizieren, was das Subjekt ausmacht, das, mit Macherey gesprochen, ein ‚subject unlike others‘ ist. In seinem Vergleich der beiden Anrufungsszenen bei Althusser und Fanon stellt Macherey die These auf, dass es sich bei Fanon um ein „doubled subject divided“ (Macherey 2012: 14) handelt:

„The subject who emerges […] is not, like the one with whom Althusser speaks, a turned subject [*un sujet retourné*], but a doubled subject divided between the necessity to say yes (‚it was true‘) and the desire to say no (‚that had become impossible‘), a sort of a *double bind* that should be made the object of a specific analysis, as a potential bearer of pathological effects.“ (ebd.)

Er verweist damit einmal mehr auf die Machtförmigkeit der Anrufungssituation, die als marginalisiert angesprochene Subjekte dazu bringen kann, an ihrer eigenen Unterordnung mitzuwirken. Zugleich ruft er dazu auf, den (Zwie-)Spalt zwischen ‚ja‘ und ‚nein‘ sowie das

Subjekt zwischen widersprüchlichen Anforderungen und Wünschen zum Gegenstand der Analyse zu machen. Grundlegend erscheint mir dann dafür, in rassistischen Subjektivierungen die Spuren der hegemonialen Anderen zu re-konstruieren. Inwiefern leitet eine Anrufung als outsider-Subjekt die Hervorbringung eines Subjekts ein, das ein spezifisches (untergeordnetes, marginalisiertes, stigmatisiertes etc.) Subjekt *für den*die Andere*n* (als konkrete Andere oder abstrakte Wir-Gemeinschaft) ist[141]? Fanon macht diesen Gedanken deutlich, wenn er schreibt: „der Schwarze ist nicht mehr nur schwarz, sondern er steht dem Weißen gegenüber" (Fanon 2016: 93f.).[142] Denn bereits die Anrufung ist determiniert und strukturiert durch den*die hegemoniale Andere, „der [*die, MH] mich aus tausend Details, Anekdoten, Erzählungen gesponnen hatte" (ebd.: 95). Zugleich spielt diese*r hegemoniale Andere auch im Akt der Umwendung eine zentrale Rolle, wie Macherey – noch immer in Bezug auf Fanon – deutlich macht. Denn durch die Anrufung erhält der*die Angerufene die Möglichkeit einer Perspektive auf sich selbst. So zum Beispiel wird der Blick des*r hegemonialen Anderen auf das rassifizierte Subjekt nicht nur von diesem selbst gesehen, sondern durch diesen Blick sieht es sich selbst „which is to say the representative of an essence of which he bears the mark, the stigma, the strangeness – an absolute, incurable alterity" (Macherey 2012: 15). Während bei Althusser für Subjektivierung keine Ins-Verhältnis-Setzung zu einem konkret-positionierten Gegenüber benötigt wird, sondern vielmehr ‚nur' ein Individuum, durch das die Ideologie sprechen kann, macht Macherey mit Fanon deutlich, dass „one does not become this subject unlike others, this subject who is a man of colour, except by entering into a relation [*rapport*] with others" (ebd.) und dass das Subjekt über die Relation mit Anderen in eine Relation zu sich selbst tritt (vgl. allgemeiner Ricken et al. 2017: 203f.).

Rassistische Subjektivierung, so kann bis hierher festgehalten werden, resultiert in und funktioniert zugleich über die Internalisierung des Selbst als rassifizierte*r Andere*r und die Inkorporierung rassistisch codierter Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Deutlich geworden ist damit, inwiefern Rassismus als spezifische, gewaltvolle Form der Hervorbringung von marginalisierten Subjekten verstanden und analysiert werden muss. Zugleich legen die obigen Auseinandersetzungen nahe, Subjektivierung in *race*-codierten In- und Exklusionsverhältnissen auch auf jene Spuren der hegemonialen Anderen hin zu lesen, in Bezug auf die marginalisierte Subjekte erst hervorgebracht werden.

2.2.7 Formen subjektiver Verhandlungen von outsiderness*: Konkretisierung des Erkenntnisinteresses*

In den vorangegangenen Abschnitten habe ich eine theoretische Perspektive eingeführt, die einen gerichteten Zugang zum eingangs markierten Untersuchungsinteresse an Erfahrungen und Selbstauslegungen von kurdisch positionierten Personen mit Bezug auf den türkisch-nationalstaatlichen Kontext Schule verspricht. Dazu habe ich mich prominent an die (subjekt-)theoretischen Arbeiten Butlers angelehnt und das Konzept der Subjektivierung fo-

[141] Damit möchte ich nicht sagen, dass das Moment des ‚für jemand anderen sein bzw. werden' spezifisch ist für Subjektkonstitution in rassifizierten Verhältnissen. Ich würde jedoch die These unterstützen, dass diese Perspektive gerade für die Analyse von Subjektkonstitution unter rassifizierten Bedingungen ertragreich ist.

[142] Wiederum halte ich auch hier die englische Übersetzung für noch aussagekräftiger: „For not only must the black man be black; he must be black *in relation to the white man*" (Fanon 2008: 82f.; Herv. MH).

kussiert, das es erlaubt, Subjektwerden in einem Doppel von Unterwerfung und Ermöglichung zu analysieren sowie von einer strukturell gegebenen Möglichkeit von subjektiver Handlungsmacht ausgeht. Kritische Einwände von Ansätzen der postkolonialen Theorie und der Rassismuskritik hatten dabei das Risiko markiert, das Butler'sche Subjekt als universalisiertes zu denken und nahegelegt, Subjektivierung nicht nur als allgemeinen Modus der Subjektwerdung, sondern darüber hinaus als situierte Subjektkonstitution unter spezifischen gesellschaftlichen Konstellationen von Macht und Herrschaft analytisch in den Blick zu nehmen. Als eine Konsequenz aus diesem Anliegen habe ich vorgeschlagen, das Feld möglicher intelligibler sozialer Existenzen konsequent als graduelles Positioniertsein und -werden zwischen Zentrum und Rändern zu analysieren, um damit auch Phänomene uneindeutiger, partieller und brüchiger Anerkennbarkeit in den Blick zu bekommen. Eine zweite Konsequenz war es, die analytische ‚Brille' hinsichtlich der Spezifizität rassistischer Subjektivierung zu schärfen. Hier waren besonders Dynamiken der Internalisierung des Selbst als Andere*r sowie die Verwobenheit hegemonialer und rassistisch-markierter Subjektivierungen virulent geworden. Abschließend soll nun eine heuristische Wendung der besprochenen theoretischen Perspektiven erfolgen, um sie für eine empirische Analyse anwendbar zu machen.

Im Rahmen der empirischen Analyse interessiert mich das Wirksamwerden rassistischer Unterscheidungspraktiken innerhalb von (schulbezogenen) Lebens- und Erfahrungswelten kurdisch positionierter Personen in der Türkei. Dabei lege ich meinen Fokus jedoch nicht nur auf den ‚zurichtenden' Aspekt von (rassistischer) Subjektivierung, sondern zugleich auf jene den Anrufungen als ‚Andere' eingelagerten Handlungsspielräume von Subjekten. Somit möchte ich analytisch nicht beim strukturalen Element von Subjektivierung, d.h. die Trägheit und Gewaltsamkeit der Ordnungen, stehenbleiben, sondern zugleich den Blick auf transformative Elemente im Subjektivierungsprozess richten. Insofern frage ich danach, in welches Verhältnis sich Subjekte zu Anrufungen als nationale outsider-Subjekte setzen (können).

Butler hatte den Hinweis darauf gegeben, dass die Widerständigkeit des Subjekts innerhalb von Anrufungsgeschehen vor allem in einem nicht-konformen Zitieren jener Ordnung besteht, die mit einer spezifischen Ansprache aufgerufen wurde (vgl. Abschnitt 2.2.3). Damit hatte sie ein Verständnis von Handlungsfähigkeit vorgelegt, das eingebunden bleibt in den Bereich der sozialen Normen, die das Subjekt möglich machen. Widerständigkeit mit Butler muss somit als eine Art von Handlungsfähigkeit ‚von innen heraus' verstanden werden. Meine Untersuchung ist daher gekennzeichnet durch einen Fokus auf das Identifizieren mit und Ausgestalten von einer Subjektposition.[143] Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit rassistischer Subjektivierung kann jedoch weder davon ausgegangen werden, dass sich ein Subjekt ‚problemlos' einer herabwürdigen Anrede fügt, noch ist anzunehmen, dass ebenso ‚problemlos' eine andere Antwort, ein Überhören, ein Nicht-Affiziertwerden der verletzenden Ansprache möglich wäre. Gerade der Hinweis auf die Internalisierung des Selbst als Andere hatte deutlich gemacht, dass für rassistische Subjektivierung gerade Widersprüche und Ambivalenzen im Begehren zu sein kennzeichnend sind. In spezifischer Weise müssen somit ‚andere' Subjekte mit jenen diskursiven Bedingungen umgehen, die sie selbst nicht

[143] Hall hat den Vorgang, in dem ein Subjekt eine Subjektposition bezieht, mit dem Bild der *Vernähung* (*point of suture*) beschrieben „between, on the one hand, the discourses and practices which attempt to 'interpellate', speak to us or hail us into place as the social subjects of particular discourses, and on the other hand, the processes which produce subjectivities, which construct us as subjects which can be 'spoken'" (Hall 2000b: 5f.).

geschaffen haben, von denen jedoch ihre soziale Existenz abhängt (vgl. Butler 2001: 25). Um diese Auseinandersetzungsprozesse von Subjekten, die (potenziell) als nationale outsider-Subjekte angerufen werden, mit den wirkmächtigen sozialen (nationalen und rassifizierten) Normen zu markieren, nutze ich im Folgenden den Begriff der *subjektiven Verhandlung*. Dabei meint Verhandeln hier gerade nicht die Aktivität eines souveränen und rationalen Subjektes, das mit einem Gegenüber über sein eigenes Sein verhandeln und bspw. ‚gute Bedingungen' aushandeln würde. Verhandlung verweist in diesem Kontext und unter der Annahme eines dezentrierten Subjektes vielmehr auf die Art und Weise, wie sich Subjekte zu den sie bedingenden Strukturen in ein Verhältnis setzen (können). Verhandeln ist daher ein Akt, der auf der Mikroebene des Subjektes und innerhalb der z.T. stark regulierten Handlungsspielräume von Subjekten stattfindet und daher als grundlegend eingebunden in soziale (Differenz-)Ordnungen verstanden werden muss. Er verweist zudem – anders als der Begriff des Handelns, der ein ‚freies' Handeln suggeriert – auf einen *Gegenstand* der Auseinandersetzung: Subjekte verhandeln *etwas*, nämlich ihr Angesprochenwerden als innerhalb der nationalen Zugehörigkeitsordnung Verortete. Somit trägt der Verhandlungsbegriff dem Umstand Rechnung, dass sich das Subjekt nicht im freien Raum fernab von diskursiven Eingebundenheiten entwerfen kann, sondern dass es sich mit etwas Gegebenen, ihm Vorgängigen auseinanderzusetzen hat.[144] Dies schließt möglicherweise dann auch die Verhandlungen vorgängiger Verhandlungsformen von *outsiderness* (durch das jeweilige Subjekt selbst oder durch Dritte) mit ein. Der Verhandlungsbegriff verweist auf den (mehr oder weniger engen) Raum, in dem sich Subjekte mehr oder weniger aktiv zu den sie hervorbringenden Bedingungen in Beziehung setzen können, und sich zugleich fortwährend mit ihnen auseinandersetzen *müssen*, da sie aus ihnen nicht austreten können. Somit verstehe ich Verhandeln in einer subjektivierungstheoretischen Lesart als eine Praxis, die aus dem eigenen Eingebundensein in Ordnungen heraus ermöglicht und begrenzt wird, und die darin subjektkonstituierend wirkt. Ich spreche daher bezogen auf mein Untersuchungsinteresse auch von *Formen subjektiver Verhandlungen* von *outsiderness*. Insbesondere als rassifizierte Andere Angesprochene sind, so nehme ich an, in besonderer Weise aufgefordert, ihre eigene Position immer wieder zu verhandeln, zu legitimieren, erklären, rechtfertigen, herunterzuspielen, relativieren. Sie werden permanent mit ihrer eigenen nicht fraglos gegebenen Zugehörigkeit konfrontiert und sind in diesem Sinne immer wieder genötigt, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Das subjektive Verhandeln von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit erfährt damit potenziell eine biographische Wirksamkeit. Während subjektive Verhandlungen somit einerseits immer wieder in *konkreten* Anrufungssituationen erforderlich werden, möchte ich sie andererseits auch in ihrer biographischen *Prozessualität* in den Blick nehmen. Im Rahmen der Untersuchung interessiert daher auch die Frage, inwiefern Formen subjektiver Verhandlungen über die (Schulbildungs-)Biographie Kontinuitäten und Diskontinuitäten zeigen.

Ich nutze den Begriff *Formen*, um unterschiedliche Weisen subjektiver Verhandlung voneinander abzugrenzen. Der Begriff erscheint mir gegenüber anderen möglichen Begriffen der Unterteilung wie etwa *Typen* oder *Arten*, die meines Erachtens eine striktere Klassifizierung von Phänomenen vornehmen und tendenziell fixierende Zuschreibungen nahelegen, eher auf unterschiedliche Erscheinungsweisen hinzudeuten. Mit einer solchen Konnotation

[144] Anders als beispielsweise der Begriff der Aushandlung, der eine Neuschaffung suggeriert („durch Verhandeln etwas erreichen, zustande bringen", duden.de, Zugriff am 27.02.2023), markiert der Verhandlungsbegriff, dass das Subjekt mit den ihm vorhergehenden Strukturen (wie z.B. Verhältnissen von Inklusion in und Exklusion aus einem national gefassten Wir) umgehen muss.

weist er damit einerseits stärker darauf hin, dass es sich bei den von mir herausgearbeiteten Formen subjektiver Verhandlungen nicht um objektive Abbildungen oder Klassifizierungen der sozialen Wirklichkeit, sondern um wissenschaftliche Konstruktionen handelt, die somit von mir in Auseinandersetzung mit theoretischen Perspektiven und dem empirischen Material ‚geformt' werden. Andererseits macht er darauf aufmerksam, dass empirische Phänomene somit erst, indem sie aus einer spezifischen theoretischen Perspektive betrachtet werden, eine bestimmte Form annehmen.

Mit dem Erkenntnisanliegen, auf Grundlage der biographischen Texte der von mir befragten Frauen unterschiedliche Formen von subjektiven Verhandlungen von *outsiderness* herauszuarbeiten, lassen sich dann drei aufeinander bezogene erkenntnisleitende Fragen formulieren:

(1) Als welche Subjekte bringen sich die von mir befragten Frauen im Sprechen über ihre (Schulbildungs-)Biographie hervor und was sind die Bedingungen und Effekte dieser Selbstpositionierungen?
(2) Inwiefern bzw. auf welche Weise werden in den lebensgeschichtlichen Konstruktionen natio-ethno-kulturell vermittelte symbolische Ein- und Ausschlüsse in ein bzw. aus einem nationalen Wir relevant gesetzt und in welches Verhältnis setzen sich die Subjekte zu ihnen (sowohl erzählte als auch situativ-performative Ins-Verhältnis-Setzungen)?
(3) Welche Rückschlüsse erlauben die Interviewtexte in Bezug auf bildungsinstitutionelle Praktiken der Verhandlung ebendieser symbolischen Ein- und Ausschlüsse?

Während diese Fragen im engere Sinne auf das konkrete empirische Material abzielen, verweisen sie auch auf systematischere Fragen, die über die empirische Analyse bearbeitet werden können. Von der durch die oben formulierten Fragen geleiteten empirischen Analyse erhoffe ich mir somit ebenso Hinweise für die Bearbeitung des allgemeineren, auf den Zusammenhang von Subjekt und gesellschaftlichen Ordnungen gerichtetes Erkenntnisanliegens der Untersuchung, nämlich auf ein *genaueres Verständnis von Subjektsein und -werden unter Bedingungen von outsiderness*. Ein Teil des Erkenntnisinteresses richtet sich daher auch darauf, dieses Erkenntnisinteresse weiter zu präzisieren. Folgende vierte Frage lässt sich damit formulieren:

(4) Welche Hinweise erhalte ich durch das Bearbeiten der ersten drei Fragen darauf, welche Begriffe, Konzepte oder Dimensionen produktiv sind, um Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* genauer zu erfassen?

Vor dem Hintergrund der Analyse des historisch wie lokal spezifisch situierten Falls von rassifizierter Marginalisierung im nationalstaatlichen Kontext Türkei kann die Frage nach Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* sowohl zu einem spezifischen Verständnis von rassistischer Subjektivierung im türkischen Kontext als auch zu theoretischen Fragestellungen jenseits dieses beitragen. Hier ließe sich zum Beispiel fragen, inwiefern die empirischen Analysen eine nähere Bestimmung des Verhältnisses von Subjektwerden, Handlungsfähigkeit und (Nicht-)Souveränität erlauben.

3 Methodologische Überlegungen und methodische Umsetzungen

Im vorangegangenen Kapitel ist herausgestellt worden, dass sich das Erkenntnisinteresse der Arbeit darauf richtet, Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* herauszuarbeiten. Das übergreifende Ziel ist es dabei, Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* genauer beschreibbar zu machen. Damit ist jedoch ein Forschungsgegenstand benannt, der nicht schon von Anfang des Forschungsprozesses an feststand. Vielmehr verfertigte er sich erst mit der Zeit in einer rekursiven Auseinandersetzung, in der ein grob umrissenes Forschungsinteresse, das empirische Material und theoretische Perspektiven immer wieder miteinander ins Gespräch gebracht wurden. Die beiden theoretischen Zugänge *outsiderness* und Subjektivierung, die sich in diesem Prozess als zwei grundlegende theoretische Hinsichten auf den Gegenstand präzisiert haben, wurden bereits oben ausführlich besprochen. Im Folgenden möchte ich mich nun genauer mit der Frage beschäftigen, wie ich zu Aussagen über den Gegenstand ‚subjektive Verhandlungen von *outsiderness*' komme und die daraus entstehenden methodologischen Überlegungen und methodischen Umsetzungen konkretisieren, die die vorliegende Untersuchung angeleitet haben. In einem ersten Schritt (3.1) möchte ich dazu meine Forschung als spezifische Konstellation einführen, die in globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist und die konkreten Spannungsfelder, die mit ihr verbunden sind, besprechen. Daraufhin diskutiere ich, wie sich die theoretischen Prämissen der Arbeit empirisch umsetzen lassen. Einerseits führt mich dies zu methodologischen Überlegungen zu einer poststrukturalistisch fundierten Interviewforschung (3.2), andererseits zu einer dekonstruktivistischen Lesart des biographischen Forschungsansatzes (3.3). Im letzten Abschnitt des Kapitels lege ich die methodische Umsetzung der Untersuchung dar (3.4) und präzisiere damit das konkrete Vorgehen im Feld sowie die Arbeitsweise mit dem empirischen Material. Hier gehe ich auf meine Anwendung des biographisch-narrativen Interviews (3.4.1), die Samplekonstruktion und den Feldzugang der empirischen Erhebung (3.4.2) sowie mein Vorgehen bei der Interpretation des Interviewmaterials (3.4.3) ein.

3.1 Forschen in globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen: kritische Reflexionen des Verhältnisses von Forscherin und Forschungsfeld

Zu einer guten (sozial-)wissenschaftlichen Forschungspraxis gehört es, das eigene Denken und Tun zum Gegenstand selbstkritischen Nachdenkens zu machen. Unumgänglich erscheint dies im Falle der vorliegenden Arbeit, die in doppelten Differenzverhältnissen forscht: Zum

einen geopolitisch und sozial, da eine deutsche, weiße[145] Forschende ein in der Türkei situiertes Feld beforscht und die Forschung daher transnational[146] gerahmt ist, zum anderen, da sie in diesem Forschungskontext wiederum machtvolle soziale Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick nimmt. Aus dieser komplexen Konstellation resultieren Spannungen, Fragen und Fragwürdigkeiten, die ich im Folgenden besprechen möchte. In dieser reflexiven Auseinandersetzung ist es mein Ziel, mir jene Grenzen und Möglichkeiten der Beschäftigung mit dem Forschungsthema, die aus der spezifischen sozialen Positioniertheit der Forschenden innerhalb globaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse resultieren, zu vergegenwärtigen, methodologisch zu diskutieren und darzulegen, wie ich sie schlussendlich methodisch und forschungspraktisch gehandhabt habe. Diese spezifische Forschungskonstellation soll im Folgenden als die spezifische Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Wissensproduktion der vorliegenden Arbeit reflektiert werden. Die eingangs formulierte leitende Frage des Kapitels (‚Wie komme ich zu Aussagen über meinen Gegenstand?‘) kann daher so akzentuiert werden: Wie komme *ich* zu Aussagen über meinen Gegenstand? Damit schließe ich mich einem Reflexivitätsverständnis an, das anstelle einer narzisstischen Selbstanalyse versuchen möchte, die „sozialen Bedingungen dieser Erfahrungsmöglichkeit“ (Bourdieu 2016: 365) zu analysieren, die sich qua meiner gesellschaftlichen und globalen Positionierung in sozialen Verhältnissen sowie meiner wissenschaftlichen Erkenntnisinstrumente ergeben. In Bourdieus Verständnis einer wissenschaftlichen Reflexivität wirkt die Positioniertheit der Forschenden in höchstem Maße gegenstandskonstitutiv: Die angefertigten Analysen, durch die sukzessive der Forschungsgegenstand herausgearbeitet wird, sind auf grundlegende Art und Weise geprägt von sprachlichen und kulturellen[147] Sinn- und Erfahrungshorizonten der Forscherin, die sich durch eine spezifische Positionierung innerhalb von machtvollen Differenzordnungen formieren, aber ebenso von ihrer disziplinären und theoretischen

[145] Das Adjektiv ‚weiß‘ verweist hier auf eine soziale Position und nicht auf biologische Eigenschaften oder persönliche Merkmale einer Person. Vielmehr ist ‚weiß‘ als „historisch entstandene, sozial konstruierte und politisch bedeutsame Kategorie“ (Marmer 2018: 292) zu verstehen.

[146] Die Konstellation, dass Interviews, die von einer in Deutschland aufgewachsenen und deutschsprachig sozialisierten Forscherin mit in der Türkei sozialisierten und sowohl türkisch- als auch z.T. kurdischsprachig sozialisierten Personen auf Türkisch geführt wurden, bezeichne ich im Folgenden als transnational. Der Begriff transnational ruft zum einen Nation als machtvolle Kategorie auf, die sich u.a. an den Natiolekten Deutsch und Türkisch manifestiert. Zum anderen macht die Vorsilbe ‚trans‘ auf den grenzüberschreitenden Aspekt der Forschung aufmerksam und birgt somit das Potenzial, den methodologischen Nationalismus (vgl. Fußnote 14) zu bearbeiten. Damit soll nicht in erster Linie die im Rahmen der Forschung erfolgte nationalstaatliche Grenzüberschreitung an sich, sondern Grenzüberschreitungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Sinn- und Bedeutungssysteme markiert werden, die die Forschungspraxis der vorliegenden Untersuchung in zentraler Weise beeinflussen. Zugleich ist die Bezeichnung transnational als behelfsmäßige zu verstehen. Genutzt wird sie bisher vor allem in methodologischen Diskussionen für die Erforschung von Räumen und Akteur*innen, die die Kategorie des Nationalen überschreiten (etwa in der Migrationsforschung, vgl. Amelina/Faist 2012; Faist 2013). Dort, wo sie auf Konstellationen bezogen ist, wo Forschung unter Bedingungen von nicht (fraglos) geteilten sprachlichen, kulturellen oder biographisch-affektiven Positionierungen von Forscher*in und Beforschten stattfindet, wird die Bezeichnung ‚transnational‘ zwar verwendet, aber ein Verständnis dieser Kategorie nicht expliziert (vgl. exempl. Tuider 2009; Kreile 2019). Somit sei hier auch auf das Fehlen einer methodologischen Diskussion und präziser(er) Begrifflichkeiten aufmerksam gemacht.

[147] Die Kategorie ‚Kultur‘ verstehe ich hier und im Folgenden in Anlehnung an die Cultural Studies als die „impliziten gesellschaftlichen Wissensordnungen, die zentralen Codes und Unterscheidungen, die sie strukturieren, und die den Raum möglicher Praktiken und Diskurse sowie schließlich auch Subjektformen abstecken“ (Reckwitz 2012: 18). Kultur muss daher immer auch „als Medium der Verschränkung von Macht und Subjektivität“ (Dirim/Mecheril 2018: 21) verstanden werden.

Sozialisation (ebd.), welche wiederum als global verortet verstanden werden müssen. Zudem erweist sich die gegenwärtige politische und gesellschaftliche Lage in der Türkei (d.h. seit circa 2016) als eine besondere Rahmung, die sich auf die Forschungspraxis auswirkte und sich auch in den Daten wiederfinden lässt (vgl. Abschnitt 3.1.4).

Insbesondere, wenn zu sozialen Differenzen und zu Prozessen ihrer Herstellung und Aufrechterhaltung geforscht wird, findet, wer das eigene kritische Analyseinstrumentarium auf sich selbst anwendet, sich in einer dilemmatischen Situation wieder: Auch eine kritische Forschung zu Differenz(en) kommt nicht umhin, diese im Forschungsprozess zu wiederholen und für gültig zu erklären: „Wiederholungen der Differenzzuschreibung ist unvermeidbar, wenn das Forschungsinteresse diese zu erforschen beabsichtigt“ (Mecheril/Scherschel/Schrödter 2003: 107). Selbst eine reflektierte und machtsensible Differenz- und Ungleichheitsforschung hat damit umzugehen, dass sie selbst in ebendie Ungleichheitsverhältnisse verstrickt ist, die sie kritisieren möchte. Denn es gibt keinen Ort außerhalb dieser sozialen Verhältnisse, von dem aus gesprochen werden könnte. Dass ausgerechnet ich als weißpositionierte deutsche Wissenschaftlerin mich mit Subjektwerdungsprozessen kurdisch positionierter Frauen in der Türkei auseinandersetze, wirft Fragen auf. Dies ist – vor dem Hintergrund der Geschichte westlich-wissenschaftlicher Beschäftigung mit diesem Teil der Welt – durchaus berechtigt und verdeutlicht die Notwendigkeit einer (selbst-)kritischen Reflexion des Verhältnisses von Forschender zum Forschungsfeld unter Berücksichtigung globaler, regionaler und lokaler Macht- und Repräsentationsverhältnisse.

Um diese vorzunehmen, möchte ich in diesem Kapitel ausgehend von zwei konkreten Situationen, die ich in meiner Feldforschungsphase erlebt habe, Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten aufzeigen, die meine Forschungspraxis rahmen. Anhand einer *ersten Szene* werde ich zum einen den Zusammenhang von wissenschaftlicher Wissensproduktion und globalen Machtverhältnissen beleuchten (3.1.1). und zum anderen den Nutzen der vorliegenden Forschung für die an ihr beteiligten Akteur*innen abwägen, die sich für meine Interviewpartnerinnen und mich deutlich unterscheiden (3.1.2). Ausgehend von einer *zweiten Szene* möchte ich daraufhin über Problematiken der Repräsentation nachdenken und diese in den Kontext jener politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der Türkei stellen, die meine Untersuchung mit rahmen (3.1.3 und 3.1.4). Zuletzt werde ich über die (sprachlichen, kulturellen, biographisch-affektiven) Möglichkeiten und Grenzen von Sinngebungsprozessen innerhalb der transnationalen Forschungskonstellation nachdenken und davon ausgehend weitere methodologische Überlegungen anstellen (3.1.5).

Die beiden Szenen werden dabei nicht ausführlich analysiert, sondern dienen dem Aufzeigen von konstitutiven Spannungsfeldern, die der Studie zugrunde liegen und zur Erläuterung der Konsequenzen, die ich für meine konkrete Forschungspraxis daraus gezogen habe. Zur kritischen Reflexion ziehe ich hier vor allem eine postkoloniale Perspektive heran und nutze sie als „Problematisierungsinstrument, um die ‚Normalität des So-Seienden‘ […] aufzubrechen und dezidiert politische Sichtweisen einzuziehen“ (Reuter/Karentzos 2012: 11). Zudem werde ich andere Beispiele aus meinem gesamten Forschungsprozess hinzuziehen, um die Spannungsverhältnisse aufzuzeigen. Auf konkretere (methodische) Konsequenzen gehe ich hingegen erst später (Abschnitt 3.4) genauer ein.

Die zwei kurzen Szenen, die ich im Folgenden hinsichtlich ihrer Verweise auf jene machtförmigen Rahmungen betrachten möchte, die die Beziehung von mir als Forschender zu meinem Forschungsfeld strukturieren, haben sich vor oder nach der Interviewerhebung ereignet und sind von mir in meinem Forschungstagebuch festgehalten worden.

Die **erste Szene**, an der ich zwei zentrale Thematiken der Beziehung zwischen meinem Forschungsfeld und mir verdeutlichen möchte, beruht auf einer Situation während des Vortreffens[148] mit Filiz Aytaç. Während dieses Treffens fragt Filiz mich, ob und was ich denn schon über ‚Kurd*innen' wisse und gelesen habe und darüber, „was unsere Geschichte ist, was wir wollen" (Forschungstagebuch 29.10.2016). Sie erzählt daraufhin von einer Erfahrung mit einem Forscher aus Westeuropa, der auch eine Forschung mit kurdisch positionierten Personen in der Türkei durchgeführt habe und den sie vor einigen Jahren getroffen habe. Er habe sich wie ein Freund verhalten und sie habe ihn sogar mit auf ein Familienfest in einer anderen Stadt genommen. Später habe sie herausgefunden, dass er über ihre Familie geschrieben habe. Filiz „beklagt dabei am meisten, dass er sie nicht offen gefragt habe, sondern dies ohne ihr Einverständnis gemacht habe. Zudem habe er wenig ‚über Kurd*innen' gewusst oder gelesen, was sie irgendwie unangemessen fand. Sie sagte, er habe kein Gefühl und Verständnis der Kultur gehabt" (ebd.). Abschließend betont Filiz, dass sie nicht glaube, dass ich auch so etwas tun würde, aber sie habe nun einmal diese Erfahrung gemacht und wolle sie mit mir teilen.

An diese kurz zusammengefasste Szene lassen sich mit einem Interesse an einer kritischen Reflexion des Verhältnisses von Forschender und Forschungsfeld mehrere Thematiken anschließen. Ich möchte im Folgenden lediglich selektiv auf zwei Aspekte genauer eingehen: Zum einen wird hier meines Erachtens die Verbindung von Wissen und Macht sichtbar (Abschnitt 3.1.1), zum anderen möchte ich die damit verbundene Frage, wem meine Forschung nützt, behandeln (Abschnitt 3.1.2).

3.1.1 Wissenschaftliche Wissensproduktion und globale Machtverhältnisse

In dieser Szene während unseres Vortreffens macht Filiz eine Erfahrung zum Thema, in der sie und ihre Familie, ohne es zu wissen oder eingewilligt zu haben, zu beforschten Objekten eines Forschers aus ‚Westeuropa' werden. Sie zieht also eine erlebte Situation mit einer Person heran, deren Positionierung meiner eigenen ähnlich ist (Forscher*in aus einem westeuropäischen Land, der*die eine Untersuchung mit kurdisch positionierten Personen in der Türkei durchführt), und von dessen respektlosem und ‚unangemessenem' Verhalten sie enttäuscht und verletzt worden war. Mit dieser Erfahrung kontextualisiert Filiz ihre an mich gerichtete Frage, wie eingearbeitet und belesen ich in Bezug auf die Situation kurdisch positionierter Personen in der Türkei sei.

Diese Szene markiert meines Erachtens ein grundlegendes Spannungsfeld, in das Forschung zu Differenzverhältnissen allgemein und die vorliegende Studie (mit der Konstellation einer deutschen Forscherin, die im außereuropäischen Kontext forscht) im Besonderen eingelassen ist: das der wissenschaftlichen Wissensproduktion unter Bedingungen globaler Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Dass westlich positionierte Forschende vermeintlich ‚wahres' Wissen über nicht-westliche Weltregionen generieren und in Umlauf bringen, muss als Ausdruck einer Geopolitik des Wissens verstanden werden, die ihren Ursprung im europäischen Kolonialismus hat. Dieser gewaltvollen Ausbeutung ganzer Weltteile unterlag eine Wissensproduktion, die nicht-europäische Menschen und Regionen als rückständig und unzivilisiert konstruierte – und damit ihre Unterwerfung legitimierte, während sie sich selbst als entwickelt und fortschrittlich hervorbringen konnte (vgl. Hall 1994a). Der Zusammenhang von Wissensproduktion und Machtausübung wurde vor allem von Edward Said analysiert (Said 2009, im Original 1978). Er beschreibt in seiner zum Klassiker postkolonialer

[148] Ich habe mich in den meisten Fällen, soweit es praktisch möglich war, mit meinen potenziellen Interviewpartnerinnen zuvor verabredet, sodass ein gegenseitiges Kennenlernen stattfinden konnte (vgl. 3.4.2).

Literatur gewordenen Studie *Orientalismus* die Produktivität von Diskursen auf ihre imperialistische Macht hin. Damit zeigt er, dass ‚der Orient' durch den westlichen Diskurs des ‚Orientalismus' historisch erst erschaffen wurde und wird, und dass in diesem Diskurs bestimmte Aussagen über ‚den Orient' nicht nur möglich, sondern legitim waren (und sind) und zur Begründung westlicher Vorherrschaft dien(t)en. Dabei stützt er sich auf Michel Foucaults Überlegungen zum Macht-Wissen-Komplex, nach denen sich Wissenselemente und Machtmechanismen immer gegenseitig begründen (etwa Foucault 1992a: 33f.). Die Rolle der Wissenschaft ist für die Produktion gültigen Wissens durch ihre gesellschaftlich anerkannte Stellung von zentraler Bedeutung: „Herausgearbeitet wurde, inwiefern das Streben nach Wahrheit in Verbindung mit dem Wirklichkeit konstituierenden Sprechen über Andere immer auch die Legitimation von Macht und Herrschaft darstellt" (Machold/Mecheril 2013: 39).

Diese produktive und zugleich gewaltvolle Kraft einer vermeintlichen ‚Wahrheit' über ‚die Anderen' wird auch in der Szene mit Filiz deutlich. Der Forscher, der im Zentrum von Filiz' Erfahrung steht, macht deren Familie und die Feierlichkeit zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Analyse und schreibt sie in jenen Kategorien fest, die er zu ihrer Beschreibung heranzieht. Darüber hinaus bewertet Filiz seinen Kenntnisstand und den Grad des Verstehens implizit als nicht angemessen, um ihrer Ansicht nach ‚richtige' Aussagen über die Situationen kurdisch positionierter Menschen treffen zu können – zugleich ist sie dieser Darstellung ausgeliefert. In dieser werden Filiz und ihre Familie, so lässt sich vermuten, als exotische Andere in ihrer für den westlichen Beobachter spannenden, neuartigen, ungewöhnlichen Andersheit zur Geltung gebracht und überformt. Filiz selbst konnte in diesen Prozess, in dem Wissen über sie produziert wurde, weder einwilligen, noch wurde sie in ihn einbezogen. Vielmehr ist sie in diesem Prozess zum Objekt geworden. Filiz' aus dieser Erfahrung entstandene Skepsis angesichts des Verhältnisses zwischen der Positioniertheit der Forscherin und ihrem Forschungsfeld macht deutlich, dass die Spuren von orientalistischer Wissensproduktion auch in die Forschungspraxis der vorliegenden Untersuchung eingeschrieben sind, auch wenn es ihr Anliegen ist, reflektiert und machtsensibel vorzugehen. Diese stellen für jene, über die Wissen produziert wurde und wird, eine Tradition potenzieller Herabwürdigung, Entmündigung und des Instrumentalisiert-Werdens dar.

Die globalen Hegemonieverhältnisse manifestieren sich jedoch nicht nur in den konkreten Erfahrungen und Subjektivierungsweisen jener Subjekte, über die Wissen produziert wird, sondern auch innerhalb des Wissenschaftssystems selbst. Auch hier setzen sich Logiken der Auf- und Abwertung entlang der Differenzachse westlich–nicht-westlich fort und auch in dieses Verhältnis ist die vorliegende Untersuchung eingebunden. Damit rückt dann auch das Verhältnis zwischen der (sozial-)wissenschaftlichen Wissensproduktion in der Türkei und z.B. der in mitteleuropäischen Ländern in den Blick, die ich durch meine deutsche Herkunft und Sozialisation im deutschen (Sozial-)Wissenschaftsbetrieb repräsentiere. Festgehalten werden muss nämlich, dass die Wissenschaftsdiskussionen ‚im Westen' in Bezug auf aktuelle und Konjunktur erfahrende Theorie- und Methodendiskurse auch in den sozialwissenschaftlichen Diskursen in der Türkei gewissermaßen ‚den Ton angeben'. Entsprechend spricht Deniz Kandiyoti von einer zeitlichen Verzögerung, mit der wissenschaftliche Trends aus ‚im Westen' geführten Diskursen den türkischen Wissenschaftsdiskurs erreichten (Kandiyoti 2002: 2).

In ähnlicher Weise kritisiert Murat Ergin die internationale wissenschaftliche Arbeitsteilung, gemäß derer die westlichen wissenschaftlichen Diskurse zumeist die theoretischen Perspektiven bereitstellten, während nicht-westlichen Kontexten, wie z.B. der Türkei, vor allem der Status von ‚interessanten' empirischen Fällen zugewiesen werde (Ergin 2017: 9). Arzu

Öztürkmen weist in diesem Zusammenhang einerseits auf die Dominanz westlicher Wissenschaftsstandards in der Türkei hin sowie andererseits auf eine fehlende Augenhöhe, mit der (insbesondere weiblichen) Wissenschaftler*innen aus der Türkei in internationalen akademischen Kontext begegnet werde (vgl. Öztürkmen 2007: 176).[149] Als weiteres Beispiel dafür, wie globale Machtverhältnisse das Feld der Wissenschaft strukturieren führt sie das Dilemma nicht-westlicher Forschender an, sich aufgrund einer Finanzierung aus Nordamerika oder Europa westlichen akademischen Praktiken (z.B. des Zeitmanagements oder Sozialisierungsmustern) unterwerfen zu müssen (ebd.).

Auf der anderen Seite sind auch in der Türkei strukturelle Veränderungen des Zugangs zum internationalen Wissenschaftsdiskurs zu beobachten: So wurde es durch die internationale Integration von Teilen des türkischen Wissenschaftssystems anhand von Stiftungsuniversitäten und englischsprachigen Studiengängen in den letzten Jahren immer mehr Studierenden und in der Wissenschaft Tätigen in der Türkei möglich, an einem englischsprachigen Wissenschaftsdiskurs zu partizipieren. Eine zu nationalen und geographischen Kategorien querliegende Dimension ist jedoch auch ebendiese Hegemonie eines englischsprachigen Wissenschaftsdiskurses, die anderssprachige Wissensproduktionen, unabhängig von ihrer geopolitischen Verortung, benachteiligt. Auch mein Sprechen im wissenschaftlichen Diskurs bewegt sich unausweichlich in den oben markierten diskursiven Strukturen und Widersprüchlichkeiten. Angesichts der Unmöglichkeit, aus diesen Strukturen auszutreten, erscheint es umso zentraler, sich der historisch gewachsenen und noch immer wirkmächtigen Hegemonieverhältnisse bewusst zu werden und die eigene Sprechendenposition nicht unmarkiert zu lassen, sondern zu explizieren.

3.1.2 Ungleiche Verteilung von Nutzen zwischen Forscherin und Interviewten

Ich möchte die von Filiz erzählte Erfahrung ebenfalls zum Anlass nehmen, um zu diskutieren und zu reflektieren, auf welche Weise der unterschiedliche Nutzen der vorliegenden Studie für die verschiedenen Akteur*innen thematisch geworden ist. Das Thema des (ungleichen) Nutzens von Forschung lese ich insofern aus der von Filiz beschriebenen Situation heraus, als dass der ‚europäische Forscher' als jemand beschrieben wird, der den Kontakt und die vorgebliche Freund*innenschaft mit Filiz und ihrer Familie für die eigenen Zwecke – seine Forschung und die damit zusammenhängenden Profite – ausnutzt. Während das von Filiz beschriebene Verhalten des Forschers aus forschungsethischer Sicht sicherlich als problematisch eingeschätzt werden muss, fordert die Szene meines Erachtens dazu auf, auch die eigenen Praktiken der Wissensproduktion daraufhin zu befragen, wem sie auf welche Art und Weise nützen (können).Die Rahmung der vorliegenden Studie als wissenschaftliche Qualifikationsarbeit macht zunächst darauf aufmerksam, dass ich, die Forschende, den größten Nutzen davon habe, mit meinen Interviewpartnerinnen sprechen zu können. Charlotte Chadderton weist darauf hin, dass Forschung grundsätzlich „exploitative in nature" (Chadderton 2012: 7) sei, da sie in direkter Weise die Interessen und Absichten der Forschenden bedient, ohne dass dies automatisch auch für die Beforschten gelten müsse (ebd.). In diesem Sinne

[149] Öztürkmen spricht hier besonders über ihre Erfahrungen im Bereich der Gender Studies. Ihre Beobachtungen halte ich jedoch für exemplarisch für einen breiteren Wissenschaftsdiskurs.

dient das vorliegende Forschungsprojekt, welches als Dissertation an einer deutschen Universität eingereicht wurde, meiner eigenen Qualifikationen und damit einer wissenschaftlichen Karriere. Zugespitzt könnte man sagen, dass ich kulturelles Kapital darüber akkumuliere, dass meine Interviewpartnerinnen, deren soziale Positionierung sowohl im nationalen Kontext Türkei, aber auch innerhalb von globalen Machtverhältnissen als vulnerabel angesehen werden kann, ihre Lebensgeschichte und somit höchst private und zum Teil schmerzhafte Erlebnisse und Erfahrungen mit mir teilen. Dies ist insofern ein einseitiger Akt, als dass die von mir Befragten sehr viel mehr und sehr viel Intimeres von sich preisgeben als ich es von mir teile. Zugespitzt wird er noch durch die Tatsache, dass jener Diskurs, in den ihre Lebensgeschichten in modifizierter, verwissenschaftlichter Weise Eingang finden, nicht in allererster Linie der sozialwissenschaftliche Diskurs in der Türkei ist, der somit potenziell angereichert werden und einen neuen Anschlusspunkt für weitere kritische Forschung liefern würde, sondern ein Diskurs, der hauptsächlich in deutscher Sprache geführt wird. Dies wurde auch von meinen Interviewpartnerinnen selbst problematisiert. So fragt Elif Yildirim mich beim Vortreffen, in welcher Sprache ich denn meine Ergebnisse zu publizieren gedenke. Sie macht deutlich, dass sie es problematisch fände, wenn ich meine Ergebnisse nur ‚mit nach Hause' nähme und sie damit unzugänglich seien für jene, die vor Ort von der Studie Gebrauch machen könnten. Ich antwortete, dass ich plane, meine Ergebnisse in Form von Artikeln zumindest auch auf Englisch zu veröffentlichen; ein Anliegen, das auch weiterhin verfolgt wird. Elif weist mit ihrer kritischen Nachfrage auf Forschungstraditionen hin, in denen der Ort der Wissensproduktion über ‚die Anderen' und das System, in dem dieses Wissen dann zirkuliert, vornehmlich westliche Universitäten und Diskurse sind, während die, für die die Erkenntnisse wichtige Beiträge leisten könnten, keinen oder nur begrenzten Zugang zu ihnen erhalten. Elifs Nachfrage lese ich dahingehend als eine Kritik dieser Praktiken einer hegemonialen Wissensproduktion und -zirkulation und als implizite Aufforderung an mich, mit diesem Spannungsfeld verantwortungsbewusst umzugehen. Als Konsequenz bedeutet dies, Wege zu finden, wie das im Rahmen dieser Studie generierte Wissen auch in einen nicht-deutschsprachigen und in nicht (in erster Linie) in Deutschland geführten Diskurs einfließen kann, etwa durch englisch- und türkischsprachige und digitale Veröffentlichungen oder etwa Konferenzbeiträge in türkeibezogenen Kontexten.[150]

Neben der Frage, wem die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion der vorliegenden Studie in welcher Weise nützt, möchte ich den Blick auf die unterschiedlichen Motivationen der von mir befragten Frauen richten, an meiner Studie teilzunehmen. In den Forschungsinteraktionen wurde immer wieder deutlich, dass die Entscheidung der Studentinnen, mit mir zu sprechen, von unterschiedlichen, z.T. eigenen Beweggründen geleitet wurde. Während einige der Frauen zu verstehen gaben, dass sie mir bei meiner Forschung helfen wollten[151],

[150] Meinem Eindruck zufolge unterliegt die Kategorisierung als ein ‚vor Ort' in der Türkei geführter Diskurs zu (Bildung in) gesellschaftlichen Differenzverhältnissen seit einigen Jahren einer Verschiebung. Insbesondere vor dem Hintergrund einer großen Anzahl von Wissenschaftler*innen, die im Nachgang des Putschversuchs 2016 das Land verlassen mussten (s. genauer Abschnitte 3.1.3 und 3.1.4), haben sich auch die Grenzen verschoben zwischen türkeibezogenen Diskursen, die in der Türkei, also gewissermaßen von ‚vor Ort' gespeist werden, und jenen, die eher aus der Distanz, für viele Wissenschaftler*innen aus der Diaspora heraus, geführt werden.

[151] Der Wunsch, jemandem (insbesondere bei einer Qualifikationsarbeit) zu helfen, stellt nach Harry Hermanns einen von vier Gründen dar, warum sich eine Person für ein Interview bereit erklärt. Hermanns macht deutlich: „Der Aspekt, jemandem zu helfen, der allein nicht weiterkommt, bezieht sich hier auf die Person, die anfragt, nicht auf die Institution Wissenschaft" (Hermanns 1981: 103). Die möglichen Auswirkungen dieser Hilfedynamik auf das empirische Material und den analytischen Gegenstand müssen dann am Material re-konstruiert

drückten meine Interviewpartnerinnen auch öfters aus, dass sie das Thema wichtig fänden und daher gern teilnehmen würden. Die Studentin Berîn Koç, mit der ein Vortreffen, jedoch kein Interview stattfand, machte deutlich, dass sie sich selbst auch innerhalb ihres Studiums für Schulerfahrungen von kurdisch positionierten Personen in der Türkei interessiert und hoffe, in mir für ihre Qualifikationsarbeit zu diesem Thema eine Betreuung zu finden. Auch Filiz Aytaç und Büşra Kahraman sind selbst durch aktives Mitwirken in akademischen und/oder aktivistischen Kontexten mit kurdischer Identitätspolitik befasst. Daher war z.B. für das Vortreffen mit Büşra eine gewisse Austauschdynamik konstitutiv, die sich auch nach unserem Interview fortsetzte. So bat sie mich, ihr einen wissenschaftlichen Artikel zuzusenden, den ich im Gespräch erwähnt hatte, gleichsam schickte sie mir nach dem Interview (Zeitungs-)Artikel, die sie als relevant für mein Thema erachtete. Wie auch für Berîn bildet meine Arbeit auch für Büşra einen Anschlusspunkt an Themen, mit denen sie sich selbst intensiv befasst. Konkret macht Büşra deutlich, dass sie an einem Interview teilnimmt, da sie dem einseitigen Narrativ einer Viktimisierung von kurdisch Positionierten ein anderes, aktiveres entgegenstellen möchte (vgl. dazu auch die Analyse des Falls Büşra, Abschnitt 4.1). So äußert sich Büşra im Interview: „Zum Beispiel dein Thema, besonders weil es deine Doktorarbeit ist, *hani* wollte ich dir meine eigenen persönlichen Erfahrungen erzählen“[152] („Mesela konun, senin bu özellikle doktora tezin olduğu için hani sana kendi kişisel tecrübelerimi anlatmak istedim“, Büşra Z. 999ff.). Deutlich wird, dass sie durch das Artikulieren ihrer eigenen Erfahrung an einer Produktion von Gegenwissen teilnehmen möchte und in meiner Arbeit eine Art von Sprachrohr (Scharathow 2013: 134) sieht, dieses Wissen in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen und bestehende Wissenskonstruktionen über ‚die Kurd*innen‘ herauszufordern. Für die Artikulation ihrer Erfahrungen nutzt Büşra dabei das spezifische Diskursfeld des transnational gerahmten Interviews. Durch die geteilte (macht-)kritische Perspektive wird ein (für den Kontext Türkei nicht fraglos gegebener) Sprechraum eröffnet, den Büşra nutzen kann, um ihre Erfahrungen als Erfahrungen von Gewalt und Verletzbarkeit, aber auch von Kampf, zu rahmen und damit zu skandalisieren (vgl. Abschnitt 4.3).

Zurückkommend auf die eingangs von Filiz zum Ausdruck gebrachte Erfahrung mit einem ‚Forscher aus Westeuropa’ möchte ich zuletzt über einen ethischen Aspekt von transnationaler Forschung nachdenken. Im vorangegangenen Abschnitt ist bereits deutlich geworden, inwiefern Filiz‘ Erfahrung vor dem Hintergrund einer orientalistischen Wissensproduktion gelesen werden kann und sich einfügt in eine Geschichte von Gewalt, Ausbeutung und Menschenverachtung. Die Täuschung, die der Forscher in der artikulierten Erfahrung vorgenommen hat, erhält von Filiz eine globale Verortung (‚aus Westeuropa‘) und wird nicht als allgemeine Ambivalenz von Forschung zu verstehen gegeben. Der Umstand, dass Filiz das Vortreffen zu unserem geplanten Interview mit dieser Erfahrung des Vertrauensmissbrauchs

---

werden (s. z.B. die fallbezogene Re-Konstruktion zu Latife, Abschnitt 4.2). Gleiches gilt für das ‚Motiv des geteilten Zwecks‘, das Hermanns als weitere Begründung für eine Interviewteilnahme anführt (ebd.) und das sich z.B. im Kontakt mit Büşra zeigt (s.u.). Meine Interviewpartnerin Zeynep Kaya gab z.B. an, dass es in ihrem Psychologiestudium eine Normalität sei, an unterschiedlichen Studien gegenseitig teilzunehmen. So sei auch sie darauf angewiesen, dass sie für ihre eigenen Forschungsprojekte im Studium Proband*innen finde. Hierin kommt die Idee eines gegenseitigen Helfens zum Ausdruck und insofern eine Augenhöhe, als dass Zeynep zu verstehen gibt, sich mit der Position der Forschenden, die Teilnehmende für ihre Studie sucht, identifizieren zu können.

[152] Für die deutsche Übersetzung türkischer Zitate habe ich mich entschieden, bestimmte sprachliche Partikel unübersetzt zu lassen (vgl. dazu genauer Abschnitte 3.1.5 und 3.4.3). *Hani* wird im alltäglichen Sprachgebrauch oft im Sinne von *also* benutzt.

kontextualisiert, macht deutlich, dass sich die Anfrage für eine Beteiligung an meiner Forschung in Kombination mit meiner sozialen Positionierung an eine schmerzhafte, enttäuschende, entblößende Erfahrung anschließt. Mehr oder weniger explizit wird damit in der Situation des Vortreffens thematisch, dass die spezifische Konstellation, in der ich forsche, historisch vorbelastet ist, sowohl (familien-)biographisch im Fall Filiz, aber auch vor dem Hintergrund globaler Regime der Wissensproduktion. Zugleich kann damit implizit der Appell an mich gelesen werden, dass ich mich anders verhalten solle, was Filiz mit der vertrauensvollen Botschaft verbindet, dass sie mir nicht unterstellen wolle, dass ich so etwas auch tun würde. Zugleich artikuliert sie die Forderung nach einem Arbeitsbündnis, das eine ethische Verpflichtung beinhaltet, nämlich zum einen kulturelles Wissen und Praktiken zu respektieren und sich damit intensiv über entsprechende Literatur auseinanderzusetzen, und zum anderen ihr Vertrauen nicht zu missbrauchen. Diese Verpflichtung bin ich eingegangen. Um dem Anspruch nachzukommen, meinen Interviewpartnerinnen als vertrauenswürdige Person zu begegnen, versuchte ich eine transparente Kommunikation zu pflegen und den Frauen die Möglichkeit zu geben, sich nach einem Vortreffen oder ausführlichen E-Mailkontakt doch gegen eine Teilnahme zu entscheiden (was auch von einer Frau in Anspruch genommen wurde). Meine Interviewpartnerinnen als spezifisch vulnerable Subjekte ernst zu nehmen bedeutet für mich, ihre Anonymität zu schützen und einen sorgsamen und sensiblen Umgang mit dem empirischen Material zu pflegen.

Anhand der oben gezeigten Szene aus dem Vortreffen mit Filiz habe ich ein Verständnis des Zusammenhangs von Wissensproduktion und globalen Machtverhältnissen dargelegt, und wie dieser sich in der vorliegenden Studie darstellt. Daran anschließend habe ich mich mit dem ungleichen Nutzen auseinandergesetzt, den diese Forschung für die unterschiedlichen an ihr beteiligten Akteur*innen hat. Für zwei weitere Aspekte, die es aus einer für (globale) Machtverhältnisse sensibilisierten Perspektive zu bedenken gilt, ziehe ich nun eine weitere Szene aus dem Forschungsprozess heran.

Die **zweite Szene**, die ich besprechen möchte, findet am Ende eines Vortreffens für ein Interview mit Büşra Kahraman statt. Beim Verabschieden gibt Büşra zu, vor unserem Treffen skeptisch gewesen zu sein, dass ich als Deutsche ein solches Thema bearbeite. Durch das Gespräch, das sich unter anderem um wissenschaftliche, zumeist kritische Studien über die Geschichte und soziale Situation von kurdisch positionierten Personen in der Türkei und um einen meiner früheren Aufenthalte in der Südosttürkei drehte, habe sie jedoch gemerkt, dass ich ein angemessenes Vorwissen besäße und sie sich nun besser fühle, sich mit mir für ein Interview zu treffen (vgl. Forschungstagebuch, Eintrag 02.12.2016).

Wie bereits bei der ersten Szene ließen sich auch hier verschiedene Themen anschließen. Ich möchte mich hier selektiv auf die Problematik der Repräsentation und die damit einhergehende Verantwortung als Forscherin konzentrieren (3.1.3), zum anderen daran anschließend die Bedeutung der gesellschaftspolitischen Umstände im Erhebungszeitraum 2016/17 für die vorliegende Untersuchung in den Blick nehmen (3.1.4). In einem dritten Schritt werde ich dann über die Problematik der Grenzen und Möglichkeiten von Sinnverleihung und Interpretation im transnationalen Forschungssetting nachdenken (3.1.5). Insbesondere mit dem letztgenannten Abschnitt wird dann eine Brücke hin zu den methodologischen Ausführungen (Abschnitte 3.2 und 3.3) geschlagen.

3.1.3 Repräsentieren als ambivalente Praxis

Büşra bringt zum Ausdruck, dass sich ihre Bereitschaft, mir im Rahmen eines Interviews ihre Lebensgeschichte zu erzählen, darin begründet, dass sie über das Vorgespräch und die darin besprochenen Themen einen Eindruck von meinem (wissenschaftlichen) Wissensstand und meinen (Feld-)Erfahrungen zum Forschungsthema erhalten hat und diese für sich als angemessen bewertet. Unser vorbereitendes Treffen, so lässt sich daraus ableiten, scheint ihr darüber Aufschluss gegeben zu haben, welches (theoretische, empirische und erfahrungsbasierte) Wissen von mir als westlich-positionierter Forscherin (potenziell) herangezogen werden wird, bzw. herangezogen werden kann, um ihre Erfahrungen zu kontextualisieren.[153] Für Büşra scheint es hier angemessenere und weniger angemessene Kontextualisierungen zu geben. Je nachdem, mit welchen Forschungsinteressen ihre Artikulationen lesbar gemacht werden würden, würde so ein Beitrag zu einer von Büşra befürworteten oder weniger befürworteten Wissensproduktion geleistet werden. Büşras Artikulation macht auf eine Unsicherheit aufmerksam, zu was für einem ‚Fall für' sie also innerhalb meiner Forschung werden würde.

Sichtbar wird darin zunächst die Asymmetrie von Handlungsmacht und zugleich die Tatsache, den Wissens- und Repräsentationssystemen der Forscherin ausgeliefert zu sein, sobald Büşra ihre Lebensgeschichte für mich erzählt. Im Umkehrschluss verdeutlicht es meine machtvolle Position als Forscherin, aber auch als sozial und global privilegiert Positionierte – als jene *deutsche* Forscherin, als die Büşra mich adressiert.

Damit problematisiert sie meines Erachtens sehr treffend Fragen der Repräsentation, d.h. Fragen danach, wer wie über wen spricht und innerhalb von globalen Ungleichheitsverhältnissen sprechen kann. Diese Ungleichheitsverhältnisse bedingen, dass je nach sozialer Positioniertheit unterschiedlich machtvolle Sprechendenpositionen bezogen werden können und es somit Subjekten in einer privilegierten Position möglich ist, für sich selbst und über andere zu sprechen und gehört zu werden, während sich Subjekte auf weniger privilegierten Sprechendenpositionen nicht wirkungsvoll selbst repräsentieren können – und somit durch jene in privilegierten Positionen beschrieben, erklärt, analysiert, kurz: re-präsentiert werden. Die grundlegende Problematik der Repräsentation, wie sie besonders im Rahmen der postkolonialen Kritik formuliert wurde, gründet dabei auf der Annahme, dass Repräsentation ein Akt ist, in dem zwei Operationen untrennbar miteinander verwoben sind: Darstellung (‚Sprechen über') und Vertretung (‚Sprechen für') (Spivak 2008: 31ff.). In diesem Sinne bedeutet etwas zu repräsentieren nicht nur, das Repräsentierte abzubilden, sondern dieses zuallererst hervorzubringen und zu reifizieren: Die Repräsentation schafft das bzw. den*die zu Repräsentierende*n.

Diese Problematisierung von Repräsentation geht auf Foucaults Diskursverständnis zurück, dass ein Diskurs in allererster Linie erschafft, was er nur abzubilden vorgibt (vgl. Foucault 1981: 74). Demnach ist es unmöglich, eine Gruppe oder ein Phänomen anhand von Sprache lediglich abzubilden. Insofern ich also in dieser Untersuchung über sich als kurdisch positionierende Menschen in der Türkei schreibe und die empirische Untersuchung auf Artikulationen von Personen gründe, die ich als kurdisch adressiert habe (vgl. dazu Abschnitt 3.4.1), bringe ich eine Gruppe performativ hervor und rufe darin unterschiedliche Differenzlinien auf, aktualisiere und bestätige sie: z.B. die Differenzlinie kurdisch – nicht-kurdisch,

[153] Auf die wissenschaftliche Praxis des Kontextualisierens gehe ich im übernächsten Abschnitt (Abschnitt 3.1.5) genauer ein.

westlich positioniert – nicht-westlich positioniert, Studentin – Forscherin, etc. Repräsentation, so schreiben Anne Broden und Paul Mecheril, ist eine diskursive Praxis, „die mit der Idee operiert, dass etwas, das nicht gegenwärtig, hörbar und sichtbar ist, gegenwärtig, hörbar und sichtbar gemacht wird, respektive gemacht werden sollte" (Broden/Mecheril 2007: 11f.). In diesem Sinne nehme ich in Bezug auf meine Interviewpartnerinnen eine Stellvertreterinnenposition ein, die durchaus nicht unproblematisch ist. Diese nämlich muss insofern zwangsweise scheitern, als dass in der Repräsentation „die Identität des Repräsentierten notwendigerweise überformt und ausgeweitet wird" (Castro Varela/Dhawan 2007: 34). Denn wenn jede Repräsentation nicht einfach die Stimmen ‚anstelle ihres Originals'[154] artikulieren, sie ‚darstellen' und ‚verkörpern' kann, sondern den*die bzw. das Repräsentierte*n zu allererst durch diese Repräsentation hervorbringt, führt diese „gewissermaßen zu einer Kluft zwischen Original und Kopie – eine perfekte Repräsentation bleibt eine Unmöglichkeit" (ebd.). Repräsentation ist damit immer machtvoll – und besonders dort ein gewaltvoller Akt, wo privilegiert positionierte (und im Fall von wissenschaftlich Forschenden zudem durch die Diskursmacht der Wissenschaft abgesicherte) Sprecher*innen Wissen über weniger privilegiert Positionierte schaffen und diese damit in ihren Kategorien und Denkschemata fixieren.

Angesichts von herrschenden Repräsentationsverhältnissen, in denen privilegiert Positionierte z.B. innerhalb von Wissenschaft über jene in deprivilegierten Positionen sprechen, wurde im Rahmen kritischer Diskussionen die Frage formuliert, ob dann konsequenterweise nur Angehörige deprivilegierter Gruppen, mit Spivak gesprochen, *native informants*, Forschung zu deprivilegierten Positionierungen betreiben dürften, da sie letztere angemessener zu repräsentieren in der Lage seien. Wie oben bereits angedeutet wurde, stellen sich Repräsentationsverhältnisse jedoch zu komplex dar, als dass dies eine einfache Lösung wäre. So machen beispielsweise Castro Varela und Dhawan in Anlehnung an Spivak darauf aufmerksam, dass auch das Sprechen einer ‚authentischen Stimme', d.h. eines*r kulturellen Repräsentant*in, welche*r der zu repräsentierenden Gruppe zugehörig ist, problematisch ist. Denn die Vorstellung eines wahren, authentischen Sprechens, das sich einstellen würde, wenn Forscher*in und Beforschte den gleichen ‚kulturellen Hintergrund' teilen, „stabilisiert nicht nur die Idee statischer Kulturen als Container, sondern erzeugt auch eine Vorstellung von Wissen, welches sich quasi – so die Vorstellung – qua Geburt einstellt" (ebd.: 40). Wenn es einer sich als machtkritisch verstehenden Forschung aber in erster Linie darum geht, weniger gewaltvolle Verhältnisse zu schaffen, ist nicht davon auszugehen, dass deprivilegiert Positionierte dies per se besser könnten – vielmehr wäre auch damit wieder eine homogenisierende Annahme reproduziert (vgl. Broden/Mecheril 2007: 19). Abseits dieser Gefahr der Kulturalisierung von Gruppen wäre es auch unter politischen Gesichtspunkten problematisch, aus der Unmöglichkeit, die Gewaltförmigkeit von Repräsentation zu überwinden, den Schluss abzuleiten, jegliche Art der Repräsentation vermeiden zu wollen. Darüber würden nämlich „nur die bestehenden Bedingungen subalterner Sprachlosigkeit und Unsichtbarkeit reproduziert werden" (Kaltmeier 2012: 36). Insofern könne dann auch Nicht-Repräsentation als ein Akt epistemologischer Gewalt verstanden werden (ebd.). Vielmehr muss sich dann der Fokus darauf richten, „auf welche Art es möglich ist, die Perspektive des Anderen auf ethische Weise, d.h. ohne ihn zu vereinnahmen, zu kooptieren, und ohne ihm Gewalt anzutun, zu vertreten" (Dhawan 2010: 376).

[154] Zur dekonstruktivistischen Kritik der Idee eines ‚Originals' s. den übernächsten Abschnitt 3.1.5.

Eine solche Aushandlung lässt sich meines Erachtens auch in der obigen Szene mit Büşra lesen, in deren ersten Teil sie zu verstehen gibt, dass sie angesichts meiner natio-ethno-kulturellen Positionierung in Verbindung mit dem Forschungsthema skeptisch gewesen sei. Die damit in Verbindung stehende Annahme könnte sein, dass Büşra befürchtet, dass eine *so* Positionierte nicht angemessen für und über sie sprechen könne. Hingegen merkt sie daraufhin an, dass ihr Eindruck, ich verfüge über ein hinreichend kritisches Wissen, diese Skepsis reduziert habe. Büşra scheint hier nicht zu erwarten, dass ich ihre kurdische Positionierung teilen muss, um mit ihr und ‚über' sie sprechen zu dürfen, wohl aber – ähnlich wie Filiz in der ersten Szene –, dass ich eine kritisch-informierte Zuhörerin bin. Abseits dieser konkreten Situation strukturierte die zuvor angedeutete Spannung zwischen einem Nicht-Sprechen-Sollen und einem Nicht-*nicht*-Sprechen-Sollen grundlegend die Phase meiner Datenerhebung in Istanbul. Diese fand ab Herbst 2016 und somit zu einer Zeit statt, in der kritisches Sprechen u.a. in der Wissenschaft im türkischen Kontext z.T. gravierende Auswirkungen hatte, was bis zum heutigen Tag anhält. Während Forschung zu bestimmten politisch brisanten Themen in der Türkei, z.B. Kritik an türkischen Nationalismen, kurdischer Identität (vgl. Güneş 2012: 8) oder der staatlichen Gewalt gegenüber nicht-türkischen, nicht-sunnitischen Gruppen auch in den letzten Jahrzehnten schon einen schweren Stand hatte, verschärfte sich die Situation des Sprechens im Wissenschaftsdiskurs nach dem gescheiterten Putschversuch im Juli 2016 (vgl. Hohberger et al. 2018; s. nächster Abschnitt 3.1.4). Besonders deutlich wird dies an den Unterzeichnenden der Petition *Wir werden nicht Teil dieses Verbrechens sein* (*Bu suça ortak olmayacağız*) gegen das gewaltsame Vorgehen der türkischen Streitkräfte gegen die Zivilbevölkerung in den kurdischen Provinzen, die Anfang 2016 veröffentlicht wurde. Diese als *Akademiker*innen für den Frieden* (*Barış için Akademisyenler*) bekannt gewordene Gruppe von über 2000 Wissenschaftler*innen war nach ihrer Unterzeichnung mit Suspendierungen, Entlassungen, Strafanzeigen, Einzug ihrer Pässe und sogar Inhaftierungen konfrontiert. Viele von ihnen verließen die Türkei.[155] Vor dem Hintergrund dieser konkreten politischen Entwicklungen und deren dramatischen Folgen ließe sich fragen, inwiefern auch von einer Verantwortung von privilegiert Positionierten zu sprechen die Rede sein könnte. Deutlich wird an der oben skizzierten Situation zweierlei: Zum einen, dass sich Verunmöglichungen von Sprechen im Wissenschaftsdiskurs nicht nur innerhalb historisch und geopolitisch geformter Kategorien von ‚Westen' und ‚Rest' (Hall 1994a) bewegen, sondern dass für den lokalen Kontext, in diesem Falle einer autoritär-nationalistischen Wissensproduktion, andere Differenzachsen, hier nämlich die (selbst eingenommenen oder zugeschriebenen) politischen Einstellungen dazu führen, dass manche Subjekte nicht (mehr) sprechen können. Zum anderen verweisen diese Umstände darauf, dass sich potenziell die Positionen aller im Wissenschaftsdiskurs sprechenden Subjekte verändern, wenn sich die Sprechendensituation eines Teils dieses Diskursnetzes verändert. Durch eine solche Situation verschärfen sich auch Repräsentationsverhältnisse, in denen z.B. ich als mit diskursiven und materiellen[156] Ressourcen ausge-

155 Vgl. https://barisicinakademisyenler.net/node/1 (letzter Zugriff 24.02.2023). Siehe weiterführend die Studie von Abbas/Zalta (2017) zu akademischer Freiheit aus der Perspektive der Unterzeichner*innen der Petition.

156 Wichtig wird hier z.B. auch die aus Deutschland kommende finanzielle Förderung meines Forschungsvorhabens. Im Laufe meines Forschungsaufenthalts in Istanbul haben mir immer wieder Kolleg*innen und Wissenschaftler*innen geschildert, dass es für Wissenschaftler*innen in der Türkei extrem schwer, wenn nicht unmöglich sei, eine finanzielle Förderung zur Durchführung einer Forschung wie meiner zu erhalten. Zudem ist in Gesprächen mit diesen Kolleg*innen deutlich geworden, dass z.B. Dissertationen, die vom Hochschulrat (YÖK) als zu kritisch betrachtet werden, nicht an türkischen Universitäten angenommen werden.

stattete Forscherin sprechen kann, anders als ein*e Forscher*in, deren Lebens- und Sprechsituation prekarisiert wird. Eine solche ‚Verantwortung zu sprechen' ernst zu nehmen, würde dann in Bezug auf die vorliegende Studie auch bedeuten, generiertes Wissen (bestenfalls durch Publikationen auf Türkisch, zumindest aber auf Englisch) über den deutschsprachigen Diskurs hinaus zugänglich und anschlussfähig zu machen. Deutlich wird, inwiefern die Einschränkungen und Prekarisierungen des wissenschaftlichen Sprechens vor Ort die Legitimität, aber auch Anforderungen an mich als Forschende aus Deutschland beeinflussen.[157]

Wie könnte dann ein verantwortungsvolles Sprechen aussehen, bzw. welches Selbstverständnis von Forschung wäre dem zuträglich? Anschließend an die Ideen der kritischen Migrationsforschung, die ihre Forschung als Kritik an den herrschenden Verhältnissen einordnet (Mecheril et al. 2013), versteht sich auch die vorliegende Studie als Versuch, bestehende Verhältnisse und ihre Produktivität für die Herstellung von machtvoll und weniger machtvoll positionierten Subjekten sichtbar zu machen sowie Machtmechanismen aufzuzeigen, die bestimmte Subjektivierungen erst ermöglichen, über die sie ihre Macht wiederum stabilisieren. Dieser Anspruch, gegenhegemoniales Wissen in wissenschaftliche Diskurse einzulassen, unterscheidet sich von der Idee eines ‚Stimmegebens', in der der Anspruch erhoben wird, für jene zu sprechen, die nicht für sich selbst sprechen können. Vielmehr liegt das Moment forscherisch verantwortungsvoll zu handeln darin, ein Verständnis von Wissenschaft zugrunde zu legen, das eine ethische Bezugsgröße einführt. Insofern unterscheidet es sich von einer rein rationalistischen Wissenschaft (vgl. Mecheril 1999). Mecheril et al. schlagen eine kritische (Migrations-)Forschung vor, deren normativ-reflektiertes Grundmotiv es ist aufzuzeigen, „was Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindert, degradiert und entmündigt" (Mecheril et al. 2013: 43). Dabei betonen sie, dass nie eindeutig und verallgemeinert fixiert werden könne, was unter einer freieren Existenz sowie unter einer Degradierung und Entmündigung zu verstehen sei, dass dies vielmehr immer nur am konkreten Kontext zu bestimmen sei (ebd.: 49). Laut den Autor*innen nimmt dieses Anliegen seinen Ausgang in einem Unbehagen oder gar einer Empörung über die vorgefundenen Verhältnisse (ebd.: 45). Eine ethisch orientierte Sozialwissenschaft hat dann nicht als erstes Ziel, Herrschaftsstrukturen zu schwächen, sondern sie zuallererst zu explizieren und in ihren Wirkmechanismen und ihren Konsequenzen zu analysieren.

Dieses „epistemische Engagement" (ebd.) verfolgt auch die vorliegende Forschung, indem sie zur Sichtbarmachung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen beitragen möchte und zugleich den Blick auf die konkreten Subjekte und ihre Erfahrungen lenkt. Damit gibt sie dem Individuum und seiner konkreten situierten Geschichte Vorrang vor gruppenspezifischen Zuschreibungen (wie etwa ‚Ethnizität' oder Nation) (vgl. Mecheril 1999). Dabei stellen der biographische Forschungszugang, der die Subjekte mit ihren Erfahrungen und Deutungen in den Mittelpunkt stellt, sowie die Darstellung der Erkenntnisse anhand komplexer Einzelfälle (Kap. 4) Versuche dar, diese Subjektorientierung einzulösen. Die Maxime der Subjektorientierung (Scharathow 2010; Mecheril 1999) fragt zudem danach, „inwiefern

[157] An dieser Stelle muss jedoch deutlich gemacht werden, dass sich für Wissenschaftler*innen (wie auch für andere als dissident eingeordnete Personen aus Politik und Kultur) in bzw. aus der Türkei das Sprechen erschwert hat, dass sie aber keinesfalls zum Schweigen gebracht wurden. So verweisen z.B. vielfältige an deutschen Universitäten stattfindende Konferenzen und wissenschaftlich-solidarische Veranstaltungen zum Thema akademische Freiheit in der Türkei sowie die Gründung der Online-Universität „Off University", welche von verfolgten und z.T. exilierten Wissenschaftler*innen aus der Türkei gegründet wurde, darauf, dass kritische Wissenschaft weiter verfolgt wird (vgl. https://off-university.com, letzter Zugriff 27.02.2023).

durch wissenschaftliche Vorhaben, infolge wissenschaftlichen Wirklichkeitszuschnitts und aufgrund der Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse Menschen Schaden zugefügt wird” (ebd.: 234). In Bezug auf die Erhebung der Interviews im konkreten Projektzusammenhang nimmt diese Frage besondere Bedeutung an vor dem Hintergrund der politisch-gesellschaftlichen Umstände 2016/17 in der Türkei mit einem vereitelten Putschversuch und der darauffolgenden Verhängung des Ausnahmezustands. Dabei stehen besonders der erkenntnispolitische Anspruch der Forschung, zu gerechteren Verhältnissen beizutragen und der forschungsethische Anspruch der Schadensabwendung unter diesen konkreten zeithistorischen Bedingungen in einem komplexen Verhältnis zueinander. Im Folgenden möchte ich genauer auf die gesellschaftspolitischen Entwicklungen im Zeitraum der Feldforschung eingehen, seine Bedeutsamkeit als Entstehungskontext der Interviews beleuchten und vor diesem Hintergrund mein eigenes Vorgehen im Feld reflektieren.

3.1.4 Feldforschung in verunsichernden Zeiten: Zur Bedeutung der politisch-gesellschaftlichen Umstände 2016/17 in der Türkei für das Forschungsvorhaben

Die Feldforschung zu der vorliegenden Studie fand zu einem besonderen Zeitpunkt statt: Durchgeführt im Herbst und Winter 2016/17 in Istanbul begann sie nur drei Monate nach dem Putschversuch vom 15. Juli 2016, bei dem Teile des Militärs erfolglos versucht hatten, die Regierung Recep Tayyip Erdoğans zu stürzen. Im Nachgang zu diesem Ereignis wurde von Regierungsseite der Ausnahmezustand verhängt, worüber etwa die Einschränkungen von Grundrechten wie der Versammlungs- und Pressefreiheit sowie ein Regieren per Dekret ermöglicht wurden. Es kam zu Verhaftungen, Anklagen, Verurteilungen zu Gefängnisstrafen, Konfiszierungen von Pässen, Entlassungen aus dem öffentlichen Dienst und Schließungen von Medienanstalten, Stiftungen, Vereinen, Schulen und Universitäten. Den Betroffenen wurden dabei nicht immer eine Nähe zum Putschist*innenkreis, sondern allgemein regierungskritische Einstellungen zugeschrieben. Angesichts dieser Reaktion auf die Ereignisse vom 15. Juli 2016 kann laut Joost Jongerden von einem durch die AKP-Regierung initiierten *organisational coup* gesprochen werden (Jongerden 2019: 263), einer Art von ‚Gegenputsch‘, der zu einem radikalen Umsturz in den staatlichen Institutionen führte. Im Nachgang des vereitelten Putschversuches wurden vor allem zwei Feinbilder geschürt (ebd.: 262f.): Zum einen wurde der Prediger Fetullah Gülen, ein ehemals Verbündeter von Erdoğan in seinem Kampf für eine islamisch-konservative Gesellschaftsordnung, und seine Anhänger*innen nun für den Putschversuch verantwortlich gemacht. Daran anschließend wurde zum anderen jeglichen ‚Feind*innen des Staates‘ der Kampf erklärt, allen voran der PKK und der kurdischen Bewegung sowie der prokurdisch eingestellten Partei HDP.

So verstörend und dramatisch das Ereignis des Putschversuchs und seine Folgen sind, so wenig stellen letztere einen Wendepunkt in der staatlichen Politik dar. Die ‚Maßnahmen‘, die von der Regierung im Nachgang des 15. Julis durchgesetzt werden, müssen vielmehr auf einem Kontinuum hin zu einem autokratisch regierten Staat verortet werden. Zu nennen wären hier die Geziproteste 2013 als Proteste gegen den autoritären Kurs der Regierung (Ağar/Aytaç/Fanizadeh 2018: 17f.) und das massive Durchgreifen vonseiten der staatlichen Ordnungskräfte, ebenso die Wiederholung der Parlamentswahlen vom 7. Juni 2015, bei denen die AKP die absolute Mehrheit verlor und die HDP mit 13% einen historischen Sieg

einfuhr, in deren Nachgang Oppositionspolitiker*innen der HDP immer weiter in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt wurden, ihre Immunität aufgehoben und Verfahren wegen Nähe zu terroristischen Organisationen einleitet wurden. Ebenfalls wurden die Friedensgespräche der Regierung mit der PKK aufgekündigt (ebd.: 18). Aus den Neuwahlen im November 2015 ging die AKP dann wieder mit einer eindeutigen Mehrheit hervor. Militäroperationen in den kurdischen Provinzen führten zu Ausgangssperren, Belagerungen und gewaltsamen Kämpfen in Städten wie Diyarbakır und Cizre. Gegen Journalist*innen, Akademiker*innen und andere, die dieses Vorgehen des Staates kritisierten und zu Frieden in den kurdischen Provinzen anmahnten, wurde mit Suspendierungen, Entlassungen und Gefängnisstrafen vorgegangen, so etwa gegen die Unterzeichner*innen der bereits genannten Petition *Bu suça ortak olmayacağız* (*Wir werden nicht Teil dieses Verbrechens sein*; vgl. Abbas/Zalta 2017; s. Abschnitt 3.1.3) seit Anfang 2016. Vor diesem Hintergrund stellen die Maßnahmen im Nachgang des Putschversuches eine sich hierin einordnende Ausschaltung regierungskritischer Stimmen in gigantischem Maß dar.[158] Der Erhebungszeitraum fällt also in eine Zeit, in der über die Einführung und stetige Verlängerung des Ausnahmezustands eine politische Grundlage für die exzessive Umsetzung von Repressionen und gewaltförmigem Handeln gegen als ‚regierungskritisch' Klassifizierte geschaffen wurde. In diesem Sinne schienen die gesellschaftlichen Entwicklungen die Relevanz des Forschungsthemas der vorliegenden Arbeit zu bestätigen. In Bezug auf das Thema meines Forschungsprojektes zeigten sie, dass die sogenannte ‚kurdische Frage' mitnichten eine historische ist und einen vergangenen Diskurs darstellt, sondern mit der Frage nach Menschenrechten, Rechten für marginalisierte Gruppen sowie Meinungsfreiheit auch im Feldforschungszeitraum gesellschaftlich ausgehandelt wird. Mit den massiven Anfeindungen und Kriminalisierungen von kurdischen Positionen als ‚Terrorist*innen' wird das bereits historisch etablierte Schema von einem ‚nationalen Wir' und ‚den kurdischen Anderen' reaktiviert. Mit der Frage nach dem Ausbilden von subjektiven Selbstverständnissen unter Bedingungen dieser machtvollen sozialen Dichotomisierung erhielt das Forschungsthema mit den Entwicklungen im Jahr 2016 daher eine besondere Aktualität und ließ ebenso das Anliegen, die Wirkung von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen auf individuelle Biographien und Selbstverständnisse zu fokussieren, um darüber Kritik an diesen Verhältnissen zu üben, besonders plausibel erscheinen.

Zugleich ließen mich die Nachricht über den versuchten Putsch und die sich direkt anschließenden aggressiven Reaktionen der Regierung daran zweifeln, ob mein geplanter Feldforschungsaufenthalt mit Interviews, der nur wenige Monate später im Herbst beginnen sollte, möglich und sinnvoll war, und wenn ja, auf welche Weise er sich umsetzen lassen würde. Angesichts der unübersichtlichen und instabilen Lage, die ich über Medien und persönliche Kontakte vor Ort in Istanbul verfolgte, beschäftigten mich eine Reihe von Fragen zur Durchführbarkeit und Sinnhaftigkeit meiner Feldforschung:

- Welche Bedeutung haben die Ereignisse auf die Lebensrealitäten jener Menschen, die als potenzielle Interviewpartnerinnen oder Gatekeeper*innen an meiner Forschung teilnehmen würden?

[158] Eine Aufhebung des seit dem 20. Juli 2016 geltenden Ausnahmezustands erfolgte erst nach zwei Jahren im Juli 2018, nach Einführung des Präsidialsystems, welches den Präsidenten mit „enormer exekutiver und legislativer Macht ausstattet" (Taşkın 2018: 114) und damit den Ausnahmezustand gewissermaßen ablöst.

- Wie wirken sich die Ereignisse auf die Bereitschaft aus, als Interviewpartnerin oder Gatekeeper*in an der Studie teilzunehmen? Bringen sich Menschen in Gefahr, wenn sie als Gatekeeper*innen oder Interviewpartnerinnen mein Projekt unterstützen?
- Ist mein Forschungsanliegen potenziellen Interviewpartnerinnen angesichts existenzieller(er) Sorgen und Bedrohung, die Menschen in dieser besonderen Zeit erfahren, zumutbar?
- Wie steht es um meine eigene Sicherheit?
- Wird es in absehbarer Zeit einen besseren Zeitpunkt geben? Welchen spezifischen Logiken des wissenschaftlichen Feldes unterliegt mein Vorhaben (etwa bzgl. der Einhaltung von Zeitplänen)?
- Auf welche Weise müsste ich meine Überlegungen zum Feldzugang verändern, worauf gälte es nun zu achten?

Dieser Fragenkatalog macht dabei bereits auf ein Spannungsfeld aufmerksam, in dem die Überlegungen zur Durchführbarkeit der Feldforschung im geplanten Zeitraum situiert sind: Einerseits sind dies forschungsethische Überlegungen und der Anspruch, den Subjekten im Feld nicht zu schaden, andererseits stellen sich forschungspraktische Fragen, die einerseits an die räumliche Distanz der Forschenden zum Forschungsfeld geknüpft sind, und andererseits auf die Eingebundenheit des Forschungsprojektes in die Regeln des wissenschaftlichen Feldes (etwa Qualifizierungszeiten und Förderungslogiken) sowie die Ambition der Forscherin verweisen, sich in diesem als wissenschaftliches Subjekt zu etablieren, woraus sich gewissermaßen eine Angewiesenheit der Forschenden auf Interviewpartnerinnen und Gatekeeper*innen ergibt.

Mit der Vermutung und Hoffnung, dass sich die tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen der Feldforschung und ein angemessen behutsames Vorgehen vor Ort im Feld besser einschätzen lassen würden, entschied ich mich nach vielen Gesprächen und Abwägungen dafür, den Forschungsaufenthalt im Oktober 2016 zu beginnen. Allein die Möglichkeit, diese Entscheidung treffen zu können, verweist auf meine privilegierte Position, die sich mit einer Bewegungsfreiheit und staatsbürgerlich verankerten rechtlichen Absicherung verbindet – zwei Aspekte, die auf viele Menschen in der aktuellen Situation in der Türkei gerade nicht zutraf. Unmittelbar sichtbar wird also, wie hier nicht nur die Eingebundenheit der Forschenden in globale, gesellschaftliche und lokale Machtverhältnisse den Forschungsprozess strukturiert, sondern auch, dass sich bestimmte Asymmetrien zwischen Forschender und Forschungsteilnehmenden in der gegebenen Situation umso deutlicher zeigen und eine besondere Reflexion erfordern.

Von zentraler Bedeutung war etwa, dass die Lebenssituation von potenziellen Interviewpartnerinnen durch die Ereignisse unter Umständen direkt oder vermittelt beeinflusst wurden, indem sie etwa von staatlichen Repressionen betroffene Familienmitglieder und Freund*innen hatten, gar etwa als politisch Aktive selbst betroffen waren oder stetig Gefahr liefen, staatliche Repressionen zu erfahren, sich also potenziell in einem akuten Zustand der Verunsicherung und des Eingeschüchtertseins befanden. Für mich auf der anderen Seite hatten die Ereignisse wenig direkte biographische Bedeutung oder Konsequenzen, was sich u.a. in unterschiedlichen sozialen Positionierungen in nationalen und rassistischen Ordnungsverhältnissen auf lokaler und globaler Ebene begründet. Somit unterschieden die potenziellen Interviewpartnerinnen sowie Gatekeeper*innen sich von mir aufgrund der unterschiedlichen Staatsangehörigkeiten auch hinsichtlich der Belangbarkeit durch staatliche Gewalt vor Ort

und der damit einhergehenden mehr oder weniger eingeschränkten Bewegungs- und Meinungsfreiheit.

Um ermessen zu können, ob ich potenziellen Interviewpartnerinnen Schaden zufügen könnte oder sie dazu bewegen würde, ein hohes Risiko einzugehen, wenn sie mit mir sprachen, war ich auf die Einschätzungen und Beratungen von vertrauten Kolleg*innen und Freund*innen vor Ort als „Personen mit lebensweltlicher Expertise“ (von Unger 2014: 34) angewiesen. Während diese eine Interviewteilnahme weitestgehend als unkritisch eingeschätzten, achtete ich jedoch sorgfältig darauf, dass ich mein Forschungsprojekt insbesondere Dritten gegenüber in erster Linie als biographische Studie zu Schulbildungserfahrungen kommunizierte und im Sprechen den Bezug zu politisch aufgeladenen Kategorien vermied. Den Interviewpartnerinnen gegenüber verfolgte ich den Anspruch, größtmögliche Transparenz über das Projekt und mich, die geplante Interviewsituation und den Umgang mit den Interviewdaten herzustellen. Um den Fragen der Frauen zum Forschungsprojekt und zu mir Raum zu geben und ihnen Bedenkzeit zu gewähren, schlug ich jeder Frau ein Kennenlerntreffen vor, das von den meisten in Anspruch genommen wurde (vgl. Abschnitt 3.4.2). Ebenso war es mir ein Anliegen, allen potenziellen Interviewpartnerinnen gegenüber zu betonen, dass jederzeit die Möglichkeit bestehe, sich nach einem Vortreffen gegen ein Interview zu entscheiden, ein Interview abzusagen oder zu verschieben, ein begonnenes Interview abzubrechen oder zu unterbrechen und ein geführtes und aufgezeichnetes Interview zu löschen und (auch mit zeitlichem Abstand zum Interviewzeitpunkt noch) nicht für meine Forschung freizugeben. Dies ausdrücklich zu betonen erschien mir nicht nur angesichts der sich rasant entwickelnden gesellschaftspolitischen Lage angemessen, sondern auch vor dem Hintergrund der Unmöglichkeiten als Forschende „im Vorfeld zu antizipieren, welche Gefahren das biografische Erzählen für unsere Interviewpartner*innen birgt“ (Siouti 2018: 6), wenn etwa krisenhafte Prozesse durch das Erzählen schwieriger und potenziell traumatisierender Erfahrungen angestoßen werden (ebd.). Ebenso versicherte ich den Frauen mündlich wie schriftlich durch die informierte Einwilligung, die Interviewtexte sorgfältig zu anonymisieren, um ihre Identität zu schützen.

Diese Entscheidungen, die ich für den Datenerhebungsprozess getroffen habe, folgen grundsätzlich etablierten empfohlenen Routinen für den qualitativen Forschungsprozess. Unter den gegebenen Umständen erschien mir ihre Kommunikation und Betonung jedoch noch einmal besonders wichtig, um ernstzunehmen, dass ich in den meisten Fällen nicht wusste oder einschätzen konnte, was die aktuellen Entwicklungen seit dem Putschversuch und den über den Ausnahmezustand realisierten Repressionen biographisch für die Frauen, mit denen ich in Kontakt stand, und deren Familien und Freund*innen bedeuteten. Angesichts dieses Nichtwissens (und einer aufgrund meiner eigenen lebensweltlichen Erfahrungen auch grundsätzlich begrenzten Nachempfindbarkeit meinerseits) musste ich darauf vertrauen, dass die Frauen in Bezug auf einen möglichen ‚Schaden‘ durch ihre Teilnahme an einem Interview eine angemessene Entscheidung trafen.[159] Tatsächlich haben auch zwei potenzielle Interviewpartnerinnen noch vor einem Vortreffen mit der Begründung abgesagt, dass sie in der

[159] Ebenso ließe sich argumentieren, dass sich die Interviewpartnerinnen im biographisch-narrativen Interview auch auf unterschiedliche Weise präsentieren und Informationen über sich preisgeben oder zurückhalten können – und damit gewissermaßen ihre eigene Erzählung ‚in der Hand‘ haben. Dem entgegenzusetzen ist jedoch, dass allein die im narrativen Interview greifenden Zugzwänge des Erzählens (vgl. Abschnitt 3.4.1) auf eine Weise wirken, die bestimmte Erklärungen und Detaillierungen von Erzählungen notwendig werden lassen, die Befragte vielleicht gar nicht unbedingt teilen möchten. Die Zugzwänge können daher auch kritisch als „subtile Form der Manipulation“ (von Unger 2018: 685) betrachtet werden.

gegenwärtigen politischen Lage zu viele Bedenken hätten, an einem Forschungsprojekt mit meinem Thema teilzunehmen. Greifbar wird die Verunsicherung auch im Interview mit Dilan Sezer, das mehrmals durch Anrufe ihrer Mutter unterbrochen wird. Dilan erklärt mir, dass ihre Mutter befürchte, ich sei eine staatliche Agentin, die nur vorgebe, sich für Lebensgeschichten von kurdisch positionierten Frauen zu interessieren. Beruhigt sei sie erst gewesen, als Dilan ihr mitteilte, es gehe im Interview hauptsächlich um Erfahrungen während der Schulzeit. Obgleich Dilan die Ängste ihrer Mutter zu belächeln scheint, wird deutlich, wie das relativ ungewöhnliche Ereignis, für eine Teilnahme an einer Interviewstudie angefragt zu werden, im angespannten politischen Klima schnell skeptisch und als potenzielle ‚Falle' betrachtet wird. Dieses Beispiel bringt zum Ausdruck, dass es Mut, aber auch Vertrauen erfordert, unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen als kurdisch positionierte Person an meiner Forschung teilzunehmen.

Zwar „stellt sich die grundsätzliche Frage, *wer* Risiken und insbesondere die Risiken für andere eigentlich realistisch einschätzen kann" (von Unger 2018: 690, Herv. i. O.), es ist aber meines Erachtens zu kritisieren, dass das oben skizzierte Vorgehen dazu neigt, potenziell kritische Entscheidung an meine Interviewpartnerinnen (oder auch an Gatekeeper*innen) abzugeben. Damit tendiert es dazu, dass diese als ‚Feld-Vertrautere' das Einschätzungsdefizit der Forschenden ausgleichen müssen. Dies ist angesichts der ungleich verteilten Konsequenzen, die eine Interviewteilnahme bzw. Gatekeeper*innenfunktion im aufgeheizten Klima für sie haben könnte, während ich als deutsche Staatsbürgerin rechtlich ungleich besser geschützt bin, durchaus zu problematisieren. Im Feld erschien es mir als angemessener Weg, da ich davon ausging, dass die potenziellen Interviewten ihre eigene Situation am besten einschätzen können – was angesichts der unzähligen Unvorhersehbarkeiten im regierungsseitigen Handeln gegenüber der Zivilbevölkerung sicherlich als Trugschluss gelten kann. Zugleich zeitigt dieses Vorgehen eine entlastende Wirkung für die Forschende, die sich auch der Verantwortung für jene Situationen entzieht, in die ihre Interviewpartnerinnen möglicherweise aufgrund ihrer Forschung kommen könnten.

Grundsätzlich zeichnet sich hier ein allgemeines Spannungsfeld von Verantwortungsabgabe auf der einen und Bevormundung durch den*die Forschende und der Tendenz, Forschungsteilnehmenden *agency* abzusprechen auf der anderen Seite ab. Dies ist sicherlich nicht nur gültig für Forschung in sensiblen Feldern, die akuten Veränderungen unterliegen. Aus meinen Forschungserfahrungen bzw. den sich aus den Forschungsentscheidungen ergebenden Spannungsfeldern wird ersichtlich, dass gerade in Forschungsfeldern, die nicht nur in räumlicher, sondern auch biographisch-alltäglicher Distanz zur Forschenden liegen, verantwortungsvolles Handeln gegenüber den an Forschung Teilnehmenden eine Herausforderung darstellen kann.

Der Analyse der Interviewtexte vorgreifend lässt sich sagen, dass die im Interviewzeitraum aktuelle gesellschaftspolitische Situation mit ihren Unsicherheiten und Unvorhersehbarkeiten nur von einzelnen Frauen im Vorgespräch thematisiert wurde, in den Interviewtexten jedoch kaum relevant gesetzt wird. Dies mag einerseits am biographischen Zuschnitt des Interviewimpulses liegen, der explizit auf die Lebensgeschichte und somit vorrangig auf vergangene Erfahrungen abzielte. Somit ist es möglich, dass die Ereignisse in der zweiten Jahreshälfte von 2016 sich aufgrund ihrer Aktualität noch nicht biographisieren und einordnen ließen. Möglicherweise deutet sich auch eine Diskrepanz zwischen einem akuten gesellschaftspolitischen Ausnahmezustand und einem biographisch permanent erlebten Ausnahmezustand an, der sich in Verunsicherungs- und Differenzerfahrungen manifestiert. Und schließlich lässt sich die Nicht-Thematisierung der aktuellen Entwicklungen im Land auch

so einordnen, dass es im herrschenden Klima der Verunsicherung schwierig und heikel ist, eine Position zu den Ereignissen zu beziehen. Aus dieser Perspektive wäre es folglich nicht überraschend, dass der Putschversuch und das Leben unter Bedingungen des Ausnahmezustands in den Interviews thematisch ausgespart werden.

In diesem Abschnitt lag der Fokus auf den besonderen gesellschaftspolitischen Umständen, unter denen die Interviewdaten der vorliegenden Studie erhoben wurden. Im Folgenden wird nun das Verhältnis von Forschungsfeld und mir als Forscherin unter der Frage in den Blick genommen, wie Sinngebungsprozesse im Kontext von transnationaler Forschung und unter Vorzeichen nicht geteilter sprachlicher und kultureller Sozialisation, zu verstehen sind. Dabei verbinde ich punktuelle Reflexionen aus meinem Forschungsprozess nun auch explizit mit methodologischen Überlegungen.

3.1.5 Von ‚Fremd-Verstehen' zu standortgebundenen Kontextualisierungen: Interpretation unter transnationalen Vorzeichen

Die zuvor angeführte Szene aus dem Vorgespräch mit Büşra möchte ich nun zum Ausgangspunkt nehmen, um auf unterschiedlichen Ebenen darüber nachzudenken, wie ich Prozesse der Sinnverleihung und Interpretation im Rahmen meiner qualitativen Untersuchung verstehe. Auf einer allgemeineren Ebene gilt es dabei zu besprechen, wie wissenschaftliche Erkenntnis im Rahmen der vorliegenden Studie gedacht wird und welchen Geltungsanspruch die wissenschaftlichen Interpretationen meiner Untersuchung erheben (können). Auf einer spezifischeren forschungspraktischen und -pragmatischen Ebene wirft dies Fragen auf, die einerseits mit dem transnationalen Setting der vorliegenden Forschung und andererseits mit der dekonstruktivistischen Theorieanlage der Studie verbunden sind: Die Frage, die sich dann stellt, ist nicht nur, wie den Aussagen meiner Interviewpartnerinnen im wissenschaftlichen Analysieren generell ein Sinn verliehen wird und wie Prozesse der Sinnverleihung methodologisch zu verstehen sind, sondern genauer, wie *ich* den Interviewartikulationen einen Sinn verleihe und verleihen kann.

Dass sich die soziale Welt in erster Linie darüber konstituiert, dass Menschen sich und ihre soziale Umgebung sinnverleihend deuten, ist die grundlegende Annahme jeder Forschung, die sich im Interpretativen Paradigma verortet. Diesem zugrunde liegt die konstruktivistische Einsicht, dass die Welt nicht objektiv gegeben ist, sondern vielmehr sozial konstruiert wird und durch die sich in ihr bewegenden Akteur*innen interpretiert werden muss. Menschen „deuten (interpretieren) die Welt, in der sie sich bewegen,“, so Reiner Keller, „und die entsprechende Soziologie [bzw. im weiteren Sinne Sozialwissenschaft; MH] deutet (interpretiert) ihrerseits dieses Tun“ (Keller 2012: 5). Alfred Schütz hat für diese beiden Ebenen die vielzitierte Unterscheidung zwischen Konstruktionen ersten und zweiten Grades bemüht: Sofern davon ausgegangen wird, dass Menschen (z.B. im Rahmen von qualitativen Interviews) ihre Interpretationen sozialer Wirklichkeit artikulieren (Konstruktion ersten Grades), fällt dann der sozialwissenschaftlichen theoretisierenden Beschäftigung die Aufgabe zu, die Regelhaftigkeiten und Relevanzen zu rekonstruieren, mit denen der*die Befragte Wirklichkeit konstruiert (Konstruktion zweiten Grades) (Schütz 1971: 7). Ziel dieser wissenschaftlichen Rekonstruktion sei es demnach laut Schütz, „die allgemeinen Prinzipien zu erforschen,

nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen und insbesondere die der Sozialwelt ordnet“ (ebd.: 68).

Insbesondere jedoch seit poststrukturalistische und postkoloniale Theoretiker*innen darauf aufmerksam gemacht haben, dass Sprache die soziale Welt nicht in erster Linie abbildet, sondern sie erst auf eine spezifische Weise hervorbringt, hat sich ein Verständnis von sozial- und kulturwissenschaftlicher Praxis etabliert, das besonders den produktiven, d.h. wirklichkeitsherstellenden Charakter von Wissenschaft unterstreicht. Diese unter dem Schlagwort ‚Krise der Repräsentation‘ bekannt gewordene Einsicht weist dann auch auf die Beteiligung der Forschenden an der Erschaffung der zu untersuchenden sozialen Wirklichkeit hin. Wissenschaft, wie Eberhard Berg und Martin Fuchs in Bezug auf ethnographische Forschungsansätze formulieren, muss verstanden werden als ein „primärer Prozess der Produktion des Bildes der Anderen“ (Berg/Fuchs 2016: 13). Zudem ist sie keineswegs universell und objektiv, d.h. von einem über allem schwebenden Standpunkt aus praktiziert. Vielmehr macht die reflexive Wende in den Sozial- und Kulturwissenschaften darauf aufmerksam, dass Erkenntnis „von konkreten, empirischen Subjekten produziert [wird], deren Wahrnehmung keine unvermittelte sein kann“ (Singer 2008: 286). Somit wird in den Fragen, die klassische Erkenntnistheorien formulieren („Was heißt Erkenntnis und unter welchen Bedingungen ist Erkenntnis möglich? […] Was ist unter ‚Wahrheit‘ zu verstehen? Wie können Wissensansprüche begründet werden und was unterscheidet Wissen von bloßem Meinen und Dafürhalten?“, ebd.: 285), das Subjekt als nicht-empirische Instanz gesetzt. Feministische und postkoloniale Epistemologien machen hingegen gerade darauf aufmerksam, dass es durchaus bedeutsam ist, wer wissenschaftliche Erkenntnisse (über wen) produziert.

Die Einsicht, dass wissenschaftliche Erkenntnisproduktion somit als verortet, standortgebunden und notwendigerweise begrenzt verstanden werden muss, hat auch Eingang in den bis dato kleinen deutschsprachigen Korpus methodologischer und methodischer Literatur gefunden, die sich mit Interviewforschung in transnationalen Kontexten beschäftigt, in denen oftmals Daten in Sprachen erhoben werden, die für die Forschenden Fremdsprachen darstellen.[160] Insbesondere in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen, anhand von in transnationalen Konstellationen produzierten, fremdsprachlichen Interviewdaten zu Aussagen zu kommen, werden hier Fragen eines erschwerten Fremdverstehens aufgeworfen (vgl. Reichertz 2020). Jan Kruse argumentiert mit der Unterschiedlichkeit von konjunktiven Erfahrungen, wenn Forscher*innen und Interviewpartner*innen aus verschiedenen kulturell-sprachlichen Kontexten kommen:

> „Denn wenn ich als Angehöriger einer konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft – einer Kultur – mit Angehörigen einer ganz anderen konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft – einer anderen Kultur – kommuniziere, so sind mir die indexikalen Bedeutungsfüllungen ihrer sprachlichen Wirklichkeitskonstruktionen grundsätzlich fremd, und diese Fremdheit gilt es zu deuten, um sie ‚fremd-zu-verstehen‘.“ (Kruse 2009: 12)

---

[160] Der Begriff Fremdsprache beschreibt mein Verhältnis zur türkischen Sprache und ist etwa vom Begriff der Zweitsprache abzugrenzen. Er verweist auf ein Sprachenlernen, das begleitet wird von expliziten Lehr-Lern-Kontexten, innerhalb derer eine weitere Sprache (Englisch oder Deutsch) als „Medium für klärende Unterrichtsprozesse“ (Ahrenholz 2013: 3) zur Verfügung stand. Dieses fand in meinem Fall zudem z.T. auch außerhalb der zielsprachlichen Lernumgebung (vgl. ebd.), nämlich in Deutschland, statt. Zweitsprachenlernen hingegen bezeichnet einen Prozess, bei dem „die gesamte sprachliche Komplexität im Kommunikations- und Erwerbsprozess zu bewältigen ist“ (ebd.), was z.B. auf jene Frauen in meinem Sample zutrifft, deren erstgelernte Sprache Kurdisch darstellt und die Türkisch somit „ohne Unterstützung von Sprachunterricht“ (ebd.) lernen mussten.

Indexikalität bedeutet laut Kruse ganz allgemein, „dass sich die Bedeutung eines Begriffs immer nur in seinem konkreten Zeichengebrauch und in Relation zu anderen begrifflichen Konzepten konstituiert“ (ebd.: 2). Insbesondere in Kontexten, in denen die Voraussetzung einer geteilten Indexikalität nicht gegeben sei, sei ein ‚einfaches‘ Verstehen nicht möglich, so z.B. laut Kruse, in ‚interkulturellen‘ Kommunikationssituationen: „Die Aufgabe interkultureller Kommunikation im Sinne eines geglückten Verstehensprozesses ist damit die gegenseitige Entschlüsselung hochgradig indexikaler Begriffe und Sprachhandlungen“ (ebd.: 10). Und auch Peter Stegmaier formuliert für qualitative Forschung in transnationalen Settings:

> „Das Problem des Fremdverstehens und Sinngenerierens in fremdsprachigen und generell fremdkulturellen Forschungskontexten liegt nun darin, dass es nicht leicht fällt, vom eigenen Ich auf ein *sehr* fremdes Ich und dessen Sinnsetzungen zu schließen.“ (Stegmaier 2013: 237, Herv. i. O.)

Auffällig an den Aussagen der beiden Autoren ist nun, dass sie sich an der Maxime des Fremdverstehens qualitativer Forschung ausrichten, d.h. an dem Erkenntnisprinzip des deutenden Verstehens von Sinnstrukturen, das darauf abzielt zu klären, „welche (überindividuellen und sozial verankerten) Sinnstrukturen dem Handeln und Denken der Akteure zugrunde liegen“ (Kleemann et al. 2013: 17). Maximiliane Brandmaier weist entsprechend darauf hin, dass besonders „hermeneutische Zugänge zur Rekonstruktion kulturellen Sinns“ (Brandmaier 2015: 132) in der aktuellen Literatur zu qualitativer Forschung in transnationalen Forschungssettings eine Konjunktur erfahren.

Aus einer poststrukturalistischen Perspektive, wie sie im Rahmen dieser Untersuchung angelegt wird, stellt sich nun die Frage, was mit ‚Verstehen‘ gemeint sein kann, wenn wir – nach der Dekonstruktion eines starken Subjektes – nicht länger davon ausgehen können, dass eine einheitliche Instanz, ein Subjekt, hinter einer Aussage steht. Immerhin hatten poststrukturalistische Positionen, wie ich sie in Bezug auf Judith Butlers (subjekt-)theoretische Überlegungen in den Abschnitten 2.2.2 und 2.2.3 angeführt hatte, gerade darauf hingewiesen, dass sich Subjekte erst im Moment von Sprechakten konstituieren. Dieser dekonstruktivistische Hinweis hat weitreichende Folgen dafür, wie über qualitative Forschung insgesamt, aber auch im speziellen im nicht-erstsprachlichen Kontext nachgedacht werden kann. Was ist der Geltungsanspruch (m)einer qualitativen Analyse, wenn das Subjekt an eine sprachliche Artikulation geknüpft ist und diese sprachliche Artikulation in eine transnationale Forschungskonstellation eingelassen ist?

Die kritische Befragung der Maxime des hermeneutischen ‚(Fremd-)Verstehens‘ ermöglicht es aber auch, die Effekte der diskursiven Praxis des ‚Verstehens‘ im Rahmen qualitativer Sozialforschung in den Blick zu nehmen. Denn wenn, wie oben mit Bezug auf die Einsicht der Krise der Repräsentation festgehalten, sozialwissenschaftliche Analysen soziale Wirklichkeit nicht abbilden, sondern sie hervorbringen, dann müssen auch Prozesse des ‚(Fremd-)Verstehens‘ als produktive Praktiken verstanden werden. Gerade im Rahmen von transnationalen Forschungssettings kommen daraufhin die sozialen und globalen Positioniertheiten der an der Forschung beteiligten Akteur*innen in den Blick. Wissenschaftliche Praktiken des ‚(Fremd-)Verstehens‘ müssen unter dieser Perspektive dann als eingebunden in globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstanden werden und zugleich als an ihrer (Re-)Produktion beteiligt. Die weiter oben angeführte Situation aus dem Interview-Vortreffen, in dem Büşra ihre (anfänglichen) Bedenken über die Konstellation von Forscherin und Forschungsthema äußert, ruft ebendiese unterschiedlichen Positionen der beteiligten Akteur*innen auf und stellt meiner Lesart zufolge die Frage danach, über welche Möglichkeiten und Zugänge zu spezifischem hegemonialen oder kritisch-subversivem Kontextwissen die

Forscherin verfügt, um den biographischen Geschichten ihrer Interviewpartner*innen einen Sinn zu verleihen.

Im Folgenden möchte ich nun diesen Einwänden gegenüber dem Anspruch, über qualitative Forschung zu einem ‚(Fremd-)Verstehen' zu gelangen, genauer nachgehen und eine doppelte Kritik des ‚Verstehens' formulieren: Zunächst führe ich dekonstruktivistische sprachphilosophische Überlegungen an, die ich daraufhin um eine postkoloniale Perspektive ergänze. Dies soll dabei helfen zu klären, wie meine eigene wissenschaftliche Praxis der Erkenntnisproduktion unter transnationalen Bedingungen methodologisch verstanden werden kann.

Doppelte Kritik des ‚Verstehens': dekonstruktivistische und postkoloniale Perspektivierungen

Bereits in der Herleitung der theoretischen Perspektive Subjektivierung in Abschnitt 2.2 bin ich darauf eingegangen, dass Sprache in dekonstruktivistischer Hinsicht immer als System von Differenzen verstanden werden muss. An dieser Stelle möchte ich insbesondere noch einmal die sprachphilosophischen Einsichten Jacques Derridas anführen, die eine Sichtweise auf Sinngebungsprozesse erlauben, die nicht in der Annahme begründet liegt, man könne sein Gegenüber verstehen. Zentral ist für Derrida vielmehr „das Spiel der Differenz als Bedingung der Möglichkeit des Funktionierens eines jeden Zeichens" (Derrida 2004b: 113). Bedeutung ist damit nicht ein für alle Mal fixiert, vielmehr befindet sie sich in einem endlosen Fluss. Das Zeichen, ein Signifikant oder Begriff, beschreibt Derrida als „die aufgeschobene [*différée*] Gegenwart" (ebd.: 119). Bedeutung ist somit immer in unendlichen Verschiebungen begriffen, einen Ursprung gibt es nicht. Unter dieser Perspektive betrachtet sind dann auch Äußerungen in einem qualitativen Interview in ein endloses Spiel von Differenzen eingelassen. Da die Bedeutungen von wiederholten Zeichen laut Derrida niemals miteinander identisch sein können, sondern immer als ein Zitat vom Zitat vom Zitat usw. verstanden werden müssen, erscheint der Anspruch, jene Bedeutung einzufangen, die eine andere Person einer Aussage beimisst, als unmögliches Unterfangen. ‚(Fremd-)Verstehen' kann in diesem dekonstruktivistischen Sinne kein Ziel qualitativer Forschung sein, wenn davon ausgegangen werden muss, dass sich Bedeutung immer entzieht und iteriert wird. Vielmehr kommt für Derrida dann die Verschiebung an sich in den Blick, die *différance*:

> „Jeder Begriff ist seinem Gesetz nach in eine Kette oder in ein System eingeschrieben, worin er durch das systematische Spiel von Differenzen auf den anderen, auf die anderen Begriffe verweist. Ein solches Spiel, die *différance*, ist nicht einfach ein Begriff, sondern die Möglichkeit der Begrifflichkeit, des Begriffsprozesses und -systems überhaupt." (ebd.: 122, Herv. i. O.)

Mit Derrida und seinem Hinweis auf die *différance* richtet sich der Blick dann eher auf das Zwischen, auf das ständige ursprungslose Verschobensein von Zeichen. Damit wird deutlich, dass die Idee einer identischen Wiederholung von Zeichen, die sich mit fixierten Bedeutungen verbinden, abgelöst wird durch die Vorstellung der Zitathaftigkeit und der Frage danach, wie es in Sprache möglich ist, aneinander *anzuschließen*. Subjekte sind damit nicht länger zu verstehen als sinn-konstruierende Einheiten, deren Sinngebungsprozesse rekonstruiert werden könnten, sondern sind ebenso eingelassen ist das unendliche Fließen von Bedeutungen.

Den Hinweis auf die *différance* halte ich nun für produktiv, um über die transnationale Forschungssituation nachzudenken, die ebenfalls als in einem ständig sich wiederholenden Zwischen verortet verstanden werden kann. Mit einer Derrida'schen Perspektive gesprochen

wäre dies kennzeichnend für jedes Sprechen und Handeln. Meine These, die ich weiter unten genauer entfalten möchte, ist, dass in (Forschungs-)Situationen der Interaktion und Kommunikation zweier Personen, denen unterschiedliche sprachliche und kulturell situierte Zeichen- und Bedeutungssysteme in unterschiedlicher Weise zur Verfügung stehen, diese *différance* besonders sichtbar und durch die beteiligten Akteur*innen bearbeitet wird. Das konkrete Zwischen der vorliegenden Untersuchung, das Nicht-Identische der Bedeutung, wird dabei nicht nur durch einen unterschiedlichen Zugriff auf sprachliche Zeichen- und kulturelle Bedeutungssysteme geformt, sondern zugleich durch unterschiedliche biographische Erfahrungshorizonte von Forscherin und Interviewpartnerinnen.

Wenn aus dekonstruktivistischer Perspektive die Kritik des Verstehens als Ziel qualitativer Forschung darin besteht, dass sich Bedeutung immer entzieht und nicht fixiert werden kann, weisen postkoloniale und rassismuskritische Kritiken auf eine weitere Problematik hin, die mit dem Anspruch des ‚Verstehens' verbunden ist. Laut dieser kritischen Perspektiven gilt es, auf die „Gewaltförmigkeit dieser Verstehenskategorie" (Broden 2008: 155) aufmerksam zu machen. ‚Verstehen' als eine produktive Praxis der Wissenskonstruktion über die ‚zu verstehenden' Anderen geht, wie bereits in Abschnitt 3.1.3 mit Bezug auf Saids Orientalismus-Studie festgestellt wurde, mit der Gefahr einer machtvollen Fixierung dieser Anderen einher. So schreibt Anne Broden: „Im Akt des Verstehens, der Angleichung und Konstruktion drohen die Anderen zum Anderen zu werden" (ebd.). Dass dies historisch immer wieder geschehen ist, wird in dem Umstand deutlich, dass „das ‚autoritäre' und ‚autorisierte' Wissen über die ‚Fremden' nach wie vor in der Hand ‚westlicher AutorInnen' liegt" (Reuter/Villa 2010: 34). Zudem scheint der Verstehensbegriff, der durch die qualitative Sozialforschung vorgelegt wird, davon auszugehen, ein ‚Verstehen' sei prinzipiell möglich. Auch dies stellen (rassismus-)kritische Einwände infrage und schließen dabei wiederum an den Gedanken der Derrida'schen *différance* an. Laut Paul Mecheril muss grundsätzlich von einer „*hermeneutische[n] Unzugänglichkeit des Anderen*" (Mecheril 2004: 128, Herv. i. O.) ausgegangen werden. Somit muss in Prozessen vermeintlichen ‚Verstehens' von einem Über- oder Unterschuss ausgegangen werden, der im Prozess des Transfers von abstraktem Wissen der Forschenden auf konkrete lebensweltliche Erfahrungen Anderer notwendigerweise entsteht: „Erst die Anerkennung des Restes, die Anerkennung von Nicht-Wissen, ermöglicht eine Bezugnahme auf die Anderen […], die nicht von vornherein in den Kategorien der Bezugnehmenden […] darstellt" (Kalpaka/Mecheril 2010: 97). Dieser Über- oder Unterschuss verweist wiederum auf die Unmöglichkeit eines Verstehens der Anderen und auf die zentrale Bedeutung des Verschoben- und Entzogenseins.

Situiertheit von Wissen als Ausgangspunkt für Interpretationen

Aus poststrukturalistischer und postkolonialer Perspektive wurden nun zwei Einwände markiert, die den Anspruch des ‚(Fremd-)Verstehens' als durchaus nicht unproblematisch ausweisen. Was folgt aus dieser doppelten Kritik?

Beide kritischen Argumente legen meines Erachtens nahe, Prozesse vermeintlichen ‚Verstehens' als Prozesse situierter Interpretationen zu verstehen. Situiertheit kann mit Donna Haraway als die „Verortung und Verkörperung von Wissen" (Haraway 2007: 311) verstanden werden, d.h. jede Interpretation und Deutung erfolgt von einem spezifischen Standpunkt aus. Übertragen auf die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass ich die Artikulationen meiner Interviewpartnerinnen (in der konkreten Forschungssituation im Feld

sowie in der wissenschaftlichen Analyse ihrer Interviewtexte) nur lesbar machen kann mit Wissen und Deutungen, die mir in meiner sprachlichen, kulturellen, biographischen, wissenschaftlichen etc. Situiertheit zur Verfügung stehen.

Eine zentrale Rahmung der Anlage, Durchführung und Erkenntnisse der Studie stellt somit der Umstand dar, dass ich, die Forscherin, selbst nicht in einem kulturell und sprachlich kurdisch oder türkisch, oder auch muslimisch gerahmten Umfeld aufgewachsen und sozialisiert worden bin und aufgrund der Tatsache, dass ich als weiße Frau in Deutschland mit einer akademischen Ausbildung sozial privilegiert bin, wenig (und wenn, dann keine rassifizierten) Diskriminierungserfahrungen mache. Grundsätzlich verweist meine konkrete Situiertheit in Bezug auf das grobe Forschungsthema ‚Erfahrungen von kurdisch positionierten Frauen in (der Schule in) der Türkei' auf zwei grundlegende Differenzdimensionen: eine kulturell-sprachliche sowie eine soziale (vgl. Mecheril 2002: 105f.).

Hinsichtlich der kulturell-sprachlichen Dimension werden beispielsweise Fragen virulent, über welches bewusste und unbewusste Wissen über und in Sprache(n), Kultur(en), Gesellschaft, Bildung, Geschichte(n) etc. der gegenwärtigen Türkei ich verfüge, wie selbstverständlich ich mich in kulturellen Praktiken und lokalen und disziplinären Diskursen bewege (z.B. studentischer feministischer Aktivismus, aber auch bildungspolitische Diskussion wie die Ausweitung von religiös orientierten İmam-Hatip-Schulen, um thematische Beispiele aus meinen Interviews zu nennen), wie gut ich die Sprache(n) meiner Interviewpartnerinnen spreche. Diese Aufzählung kann die Komplexität aus diskursiver, sprachlicher und praktikenbezogener ‚Kompetenz' (oder wie Kruse et al. formulieren: „Regionalkompetenz", Kruse et al. 2012: 55), die in alltäglichen Situationen, Routinen und Interaktionen während meiner Aufenthalte in der Türkei, aber auch in Lern- und wissenschaftlichen Qualifizierungskontexten[161] relevant wird, nur andeuten. Sie kann von mir in unterschiedlicher Tiefe genutzt werden, um den Artikulationen meiner Interviewpartnerinnen einen Sinn zu verleihen.

In einer sozialen Dimensionierung zeichnet sich die Konstellation von Forschender und Forschungsfeld überdies durch vielfältige Asymmetrien aus. Sie gehen nicht nur aus den unterschiedlich machtvollen Positionen von Wissenschaftlerin und Studentin und unausgewogenen Sprechanteilen in der Interviewsituation hervor, sondern vor allem aus globalen, regionalen und lokalen Über- und Unterordnungsverhältnissen. Diese resultieren darin, dass je nach sozialer Positionierung, aber auch je nach Kontext und Situation, Sprechen-Können und Gehört-Werden differentiell verteilt sind. Der Hinweis auf die Standortgebundenheit von Interpretationen bedeutet aber auch, die Begrenztheit privilegierter Standpunkte, d.h. meinen eigenen Erfahrungshorizont, der durch meine soziale Positionierung geformt ist, als strukturierende Größe meiner Untersuchung ernstzunehmen. Mit Gayatri Chakravorty Spivak lässt sich diesbezüglich von einem Verlust von Perspektiven qua sozial privilegierter Positionierung sprechen. In diesem Sinne bedeutet innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse privilegiert positioniert zu sein, dass kritisches Denken und Vorstellungsräume potenziell verstellt sind (vgl. Heinemann/Castro Varela 2016). Wie Donna Landry und Gerald MacLean im Vorwort ihres *Spivak Readers* schreiben: „Our privileges have prevented us from gaining

[161] Zum Zeitpunkt meines Feldaufenthalts zwischen September 2016 und Februar 2017 hatte ich bereits mehrere mehrmonatige Türkei-Aufenthalte hinter mir, darunter einen zweisemestrigen Studienaufenthalt in Istanbul und einen vorbereitend-explorativen Feldaufenthalt in Diyarbakır und Istanbul sowie kürzere regelmäßige Aufenthalte zwischendurch. Seit meinem ersten längeren Aufenthalt ab 2012 habe ich mich sowohl vor Ort, als auch in Deutschland intensiv mit der türkischen, allerdings nur in Ansätzen mit der kurdischen Sprache auseinandergesetzt und habe eine erziehungswissenschaftliche Masterarbeit zu Geschlecht und Zugang zu institutioneller Bildung im Lichte aktueller Bildungsreformen in der Türkei (Hoppe 2014) verfasst.

a certain kind of Other knowledge“ (Landry/MacLean 1996: 4). Wichtig ist, dass mit diesem ‚Anderen Wissen‘ (das im obigen Zitat zugleich übersetzt werden könnte als Wissen der Anderen) jedoch nicht allein kognitives Wissen und Informationen gemeint sind, sondern vielmehr „the knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social positions“ (ebd.).[162] In diesem Sinne geht es hier um affektives und biographisches Wissen, das das Verhältnis zwischen der sozialen Situiertheit der Forschenden und ihrem Forschungsfeld und -teilnehmenden mit konfiguriert.

Festhalten lässt sich also, dass die vorliegende Untersuchung als standortgebunden verstanden werden muss und die Einsicht in diese Standortgebundenheit die vielfältigen Operationen sichtbar macht, in denen Äußerungen interpretiert und gewissermaßen ‚übersetzt‘ werden. So werden einerseits die Äußerungen meiner Interviewpartnerinnen in mein eigenes (sprachlich, kulturell und affektiv-biographisch) situiertes Alltags-Bedeutungssystem übersetzt, um dann später in ein wissenschaftlich-akademisches Sprachspiel übersetzt zu werden, das als ebenso situiert verstanden werden muss (z.B. sprachlich, aber auch disziplinär und wissenschaftstheoretisch). Diese beiden Über-Setzungen[163] bzw. Verschiebungen sind selbstverständlich nicht die einzig relevanten. Vielmehr müssen die verschiedenen Operationen des Forschungsprozesses allesamt als solche Verschiebungen verstanden werden, so z.B. die Aufnahme einer komplexen (Interview-)Situation auf einen Tonträger, der Übertrag vom gesprochenen in den schriftlichen Sprachmodus, die Auswahl spezifischer Teile aus dem Material für die Analyse etc. All diese Operationen sind als schrittweise Über-Setzungen zwischen Ausgangsäußerung und wissenschaftlicher Interpretation, zwischen Interviewtext und Analysetext und damit als Praktiken des Verschiebens zu verstehen.

Im Folgenden möchte ich noch einmal näher auf zwei Ebenen eingehen, auf denen die Standortgebundenheit der Interpretation relevant ist. Zunächst schaue ich nochmals genauer auf die Ebene des Agierens im Feld, d.h. auf Forschungsinteraktion und -kommunikation, um zuletzt die Ebene wissenschaftlicher Interpretationen genauer zu bestimmen.

Die *différance* bearbeiten: Interaktion und Kommunikation im transnationalen Forschungssetting

Das grundlegende Interesse einer sich im Interpretativen Paradigma verortenden qualitativen Forschung besteht, wie bereits oben festgehalten wurde, darin zu beschreiben, wie Menschen der Welt und sich selbst in ihr einen Sinn verleihen. Dieses Anliegen ließe sich in einer diskurstheoretischen Perspektive als folgende Frage formulieren: Mithilfe welcher Rückgriffe auf diskursives Wissen bringen Subjekte sich sprechend hervor? Auch wurde schon deutlich, dass im transnationalen Interviewsetting Kommunikation und ein ‚sinnvoll Aneinander-Anschließen‘ insofern anderen Bedingungen unterliegt, als den beteiligten Akteur*innen die geteilte Sprache (hier: Türkisch) sowie kulturelle Sinnsysteme in unterschiedlichem Maße zugänglich sind. Die Frage danach, wie viel oder wenig die sprachlich-kulturellen Bedeutungssysteme, die meine Interviewpartnerinnen und ich heranziehen um uns einander lesbar zu

[162] Spivak fordert dazu auf, diese Privilegien zu verlernen, indem sie nun als Verlust, d.h. als Beschneidung von Perspektiven betrachtet werden (vgl. auch Heinemann/Castro Varela 2016). Zugleich bleibt das völlige Verlernen der eigenen Privilegien, welches eigentlich einen Perspektivverlust darstellt, eine Unmöglichkeit, da jede*r in seiner*ihrer sozialen Positioniertheit verhaftet bleibt.

[163] Zu den Herausforderungen des (sprachlichen wie konzeptuellen) Übersetzens siehe den übernächsten Abschnitt *Übersetzen: zwischen Verschieben und Fixieren.*

machen, übereinstimmen, konnte mit Derrida reformuliert werden: Deutlich war mit dem Hinweis auf die *différance* geworden, dass Bedeutung grundsätzlich niemals übereinstimmen kann. Meine These ist nun, dass insbesondere im transnationalen Forschungssetting das Verschobensein von Bedeutung sichtbar wird. Dass die Aussagen und Deutungen der beteiligten Akteur*innen standortgebunden sind und dass diese über ein spezifisches und nicht universelles Sprach- und Kontextwissen verfügen, das in seiner Situiertheit spezifische Anschlussmöglichkeiten ermöglicht und andere verunmöglicht, muss als strukturierendes Merkmal der Forschungskonstellation verstanden werden: Die Illusion der Selbstverständlichkeit, einander (scheinbar problemlos) ‚verstehen' zu können, ist unter transnationalen Bedingungen nicht gegeben. Vielmehr wird in der Auflösung dieser illusionären Selbstverständlichkeit die *différance* zwischen Bedeutungen sichtbar – und wird von den beteiligten Akteur*innen bearbeitet.

Dass das Verschobensein, also der Umstand, dass Bedeutung nicht identisch ist, in der Interaktion und Kommunikation mit meinen Interviewpartnerinnen nicht nur sichtbar wird, sondern auch aktiv verhandelt wird, lässt sich anhand unterschiedlicher Situationen aus dem Erhebungsprozess zeigen. So lassen sich in den Interviewtexten immer wieder Nachfragen finden, in denen meine Interviewpartnerinnen mich bei bestimmten Ausdrücken oder Sachverhalten fragen, ob ich sie verstehe würde. So fragt z.B. Latife Taş zu Beginn des Interviews nach den ersten Sätzen nach, ob ich auch alles verstehen würde, was sie sagt. Oft lassen sich kurze Erklärungen zu Begriffen, historischen Entwicklungen oder politischen Ereignissen aus dem Interviewmaterial herausarbeiten, die darauf hinweisen, dass meine Gesprächspartnerinnen sich unsicher sind, wie vertraut ich mit Geschichte, Gesellschaft und Sprache in der Türkei bin. Deutlich wird daran, dass die Annahme von ‚sprachlichen und kulturellen Differenzen' zwischen meinen Interviewpartnerinnen und mir als gegeben verstanden wird.

Auch meine Entscheidung, die Interviews auf Türkisch zu führen, formt in zentraler Weise die Verschiebungen, die das Sprechen in der Interviewsituation kennzeichnen. Während mich besonders das „Primat der Selbstständigkeit" (Kruse et al. 2012: 33) und seine angenommenen positiven Auswirkungen auf die soziale Situation im Interview darin bestärkten, die Interviews eigenständig und ohne erstsprachliche Hilfe[164] durchzuführen, kann dies zugleich als Versuch gelesen werden, meinen Interviewpartnerinnen zu suggerieren, die Differenz zwischen uns sei gar nicht so groß. Zudem erhoffte ich mir von dieser sprachlich ‚ungleichen' Situation auch, dass das unweigerlich hierarchische Verhältnis zwischen Forscherin und Beforschter zugunsten meiner Interviewpartnerinnen potenziell relativiert werden könnte. So birgt meinen Überlegungen zufolge der Umstand, dass meine Interviewpartnerinnen die türkische Sprache sehr viel besser beherrschen als ich, das Potenzial, die Asymmetrie im Verhältnis zwischen Forschender und Beforschter zu verringern, da sie sich (zumindest sprachlich) in einer machtvolleren Position befinden. Mir fielen in diesem Zusammenhang ebenfalls die unter meinen Interviewpartnerinnen variierenden Sprechgeschwindigkeiten und die Abstufungen sprachlicher Komplexität (Syntax, Vokabular) auf, die ich als Reaktion auf die Fremdeinschätzung meiner Sprachkompetenz verstand.

Der Umstand, dass die Kommunikation in Vortreffen und Interviews auf Türkisch stattfand, muss zugleich kritisch beleuchtet werden, da damit die hegemoniale Sprache der Türkei genutzt wurde (vgl. Brandmaier 2015: 136). So konnten die Interviews mangels meiner

[164] Zwar führte ich die Interviews selbstständig, entwickelte jedoch den Erzählimpuls, der das narrative Interview einleitete, sowie mögliche Nachfragen für den exmanenten Nachfrageteil in enger Rücksprache mit Kolleg*innen, die mit und in der türkischen Sprache sozialisiert wurden.

Sprachkenntnisse z.B. nicht auf Kurdisch durchgeführt werden, obschon dies für manche der Frauen die zuerst erlernte Sprache darstellte. Damit wurden die Interviews auf jener Sprache geführt, die als machtvolles Instrument zur Unterdrückung, De-Thematisierung und Diffamierung der kurdischen Sprache, Kultur und Geschichte eingesetzt wurde und wird (Coşkun et al. 2011). Dies bedeutet auch, dass meine Interviewpartnerinnen aufgefordert werden, sich für das Interview in ein sprachliches System zu bewegen, mit dem sie zwar (spätestens) durch das staatliche Bildungssystem vertraut sind, bei dem aber nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie sich in ihm ohne Schwierigkeiten artikulieren können. So zieht meine Interviewpartnerin Dilan Sezer während des Interviews eine Parallele zwischen ihrer eigenen Sprachkompetenz im Türkischen, aufgrund derer sie grammatikalisch nicht einwandfreie Sätze bilden würde[165], und der meinigen, da auch ich Türkisch nicht als Erstsprache gelernt hätte. Obschon sich die Gründe und Prozesse des Türkischlernens in Dilans und meinem Fall in keiner Weise vergleichen lassen[166], zeigt dieses Beispiel, dass ein (sprachlicher) Zwischenraum nicht nur daraus resultiert, dass die Interviewsprache nicht meine Erstsprache ist, sondern dass gleiches in mehreren Fällen auch auf meine Interviewpartnerinnen zutrifft. Die von Dilan gezogene Parallele könnte sogar als ein die Befragte und die Interviewerin verbindendes Element in einem sprachlichen ‚Zwischen' gelesen werden, wodurch deutlich wird, dass wir beide Teil der Erzeugung einer „Zwischensprachlichkeit" (Haverkamp 1997: 12) sind, die unsere Kommunikation ermöglicht.

Festhalten lässt sich, dass das transnationale Forschungssetting der vorliegenden Untersuchung Räume produziert, die nicht durch die Illusion strukturiert werden, man könnte einander immer problemlos verstehen, sondern in denen es darum geht, die Möglichkeiten von sprachlich-kulturellen und diskursiven Anschlüssen auszuloten.[167] Hier erscheinen mir Homi K. Bhabhas Überlegungen zum kulturellen Übersetzen passend: Bhabha betont hier die Eigenständigkeit des Zwischenraums, in dem nicht ‚einfach' von einem kulturellen und sprachlichen ‚Ausgangssystem', einem vermeintlichen ‚Original', in ein anderes sprachliches und kulturelles ‚Zielsystem' über-gesetzt wird. Ihm zufolge befindet sich der Zwischenraum immer in einer ständigen Hybridisierung. Damit hebt er die Dichotomie zwischen beiden Kontexten der Übersetzung auf und schafft den Zwischenraum als ein Neues, das nicht einfach „in der Mimesis von ‚Original und Kopie' enthalten sein kann" (Bhabha 2000: 339). In Anlehnung an Walter Benjamins Aufsatz *Die Aufgabe des Übersetzers* (1972), in dem Benjamin einer einfachen Übertragung eine Absage erteilt, versteht Bhabha kulturelle Übersetzung dann als performativ-produktiv (Bhabha 2000: 339). Damit erfolgt im Zwischenraum eine Neu-ins-Werk-Setzung, in der zeitweilig eine neue Realität entsteht. An den Zwischen-Raum in der Interaktion zwischen meinen Interviewpartnerinnen und mir wird daher, so könnte mit Bhabha formuliert werden, gar nicht der Anspruch gestellt, eine genaue Übertragung von

[165] „Şu an çok cümlede Türkçe olarak bozuk kuruyorum bu arada (gülüyor) Çünkü [y: sıkıntı yok (gülüyor)] ben de sizin gibi Türkçeyi SONRADAN öğrenmiş bir insanım." (Dilan, Z. 70f.), „Ich bilde jetzt viele [/sehr, MH] kaputte Sätze im Türkischen im Moment (lacht). Denn [I: kein Problem (lacht)] ich bin auch jemand, die wie Sie Türkisch erst SPÄTER gelernt hat."

[166] Türkisch zu lernen war für mich zu Beginn ein Freizeitprojekt. Die Sprachkenntnisse auszubauen wurde später dann zu einer Notwendigkeit für die Durchführung dieser Forschung. Während Dilan somit gezwungen war, Türkisch zu lernen, um am Bildungssystem und täglichen außerfamiliären Leben partizipieren zu können, war es für mich eine freie Wahl (vgl. auch Fußnote 160).

[167] Auch hier lege ich ein poststrukturalistisches Raum-Verständnis an, dass Räume nicht als stabile und gegebene Entitäten, sondern als in Praxis hervorgebracht begreift (Schroer 2008; vgl. auch Abschnitt 2.2.1).

dem Artikulierten anfertigen zu können. Vielmehr muss das, was im Zwischenraum passiert, als eine eigenständige Produktion verstanden werden.

Zudem muss der Zwischenraum als sowohl durch geteilte als auch unterschiedliche Positionierungen strukturiert verstanden werden. Obwohl in den Interaktionen mit meinen Interviewpartnerinnen deutlich war, dass ich gewissermaßen ‚von außen' und als biographisch Nicht-Involvierte zu dem Themenkomplex Erfahrungen kurdisch positionierter Personen in der Türkei bzw. im türkischen Schulsystem arbeite, so hatte ich den Eindruck, dass eine Reihe an anderen sozialen Kategorien und geteilten Kontexten eine Nähe schufen, die die Interaktionen in den Vortreffen und im Interview formten, so zum Beispiel die gleiche Geschlechtspositionierung[168] sowie das ‚geteilte' Feld Universität. Für die Vortreffen sowie die Interviewsituationen erlebte ich zudem den geringen Altersunterschied zwischen meinen Interviewpartnerinnen und mir (oft weniger als fünf Jahre) als wichtigen vertrauensschaffenden Aspekt, der der Situation ein Mehr an Augenhöhe verlieh. Auffällig war, dass mich die meisten Frauen, wenn wir uns trafen, sofort mit ‚du' ansprachen, auch wenn wir uns zuvor in E-Mails gesiezt hatten.

Während der Zwischenraum in manchen Hinsichten ein Anschließen an geteilte Positionen und Kontexte ermöglicht, so bleibt jedoch präsent, dass es sich bei der Interviewsituation um eine asymmetrische Situation handelt, deren Machtförmigkeit unter transnationalen Bedingungen noch einmal verschärft sichtbar wird. Generell entstehen Subjekte, so wurde bereits in Abschnitt 2.2.3 mit Bezug auf Butler festgehalten, nur in Bezug auf machtvolle geltende Ordnungen des Anerkennbaren. Zu fragen ist also auch nach den Ordnungen des Anerkennbaren, die die Sprechsituation und die Artikulationsräume im Interview strukturieren.

Sich auf Ordnungen zu beziehen und innerhalb dieser Ordnungen zum Subjekt zu werden, setzt nun aber auch voraus, von einem Gegenüber als dieses Subjekt in dieser Ordnung anerkannt zu werden. Im Fall der transnationalen Konstellation von Forschender und Beforschten im Rahmen dieser Untersuchung hängt das Subjektwerden dann auch davon ab, dass die Ordnung und Normen, auf die sich meine Interviewpartnerinnen beziehen, von mir *ge*kannt, *er*kannt und *an*erkannt werden müssen. Um in der transnationalen Gesprächs- und Interviewsituation ein Subjekt werden zu können, gilt es für das sich hervorbringende Subjekt zu antizipieren, welche geteilten normativen Ordnungen zwischen Interviewerin und Interviewter existieren (vgl. auch Jergus 2014: 62) und damit, welche Anschlussmöglichkeiten angesichts des Verschobenseins potenziell möglich sind. Grundsätzlich sind sie in ihrem Subjektwerden in der Interviewsituation von meinen situierten und begrenzten Möglichkeiten abhängig, ihre Artikulationen lesbar zu machen. Dies gilt einerseits, wie im vorherigen Abschnitt expliziert, in Bezug auf einen sprachlich-kulturellen Bedeutungshorizont, aber auch in Bezug auf Erfahrungshorizonte, welche durch soziale Positionierungen beeinflusst sind. Dies kann den Effekt zeitigen, dass meine Interviewpartnerinnen sich vorrangig in Bezug auf Kategorien artikulieren, von denen sie annehmen, dass sie von mir anerkannt werden (können), weil sie befürchten müssen, dass sie sich ansonsten mir nicht verständlich machen

[168] Dass ich mit meinen Interviewpartnerinnen die Geschlechtsposition teile, bedeutet jedoch keinesfalls, dass wir dadurch automatisch den gleichen Erfahrungsraum teilen (für eine Kritik an einer solchen Gleichsetzung s. Mohanty 1988): In der Türkei weiblich positioniert zu sein, führt zu anderen Erfahrungen als in Deutschland weiblich positioniert zu sein. Zugleich wird über diese Kategorie eine Gemeinsamkeit suggeriert, die wiederum für einen gemeinsamen Sprechraum konstitutiv ist. Somit weist die geschlechtliche Positionierung in der internationalen Forschungssituation Ambivalenzen auf: Zum einen zeitigt sie eine verbindende Wirkung, macht aber zugleich auf die Heterogenität weiblicher Erfahrung aufmerksam.

könnten. An sie wird somit die Aufgabe gestellt, sich in einer Art und Weise lesbar zu machen, die für die Forscherin sprachlich-kulturell und sozial-positional lesbar ist. Die Subjektkonstitution in der transnationalen Interviewsituation muss somit als besonders prekär verstanden werden, da sie stets droht am nicht-geteilten Sinn- und Wissenshorizont, in Bezug auf den Subjektwerden erst möglich ist, zu scheitern. Wiederum ist dieses Phänomen nicht allein kennzeichnend für Forschung unter transnationalen und translingualen Bedingungen, allerdings tritt es hier sichtbarer auf. In Bezug auf die Derrida'sche *différance* ließe sich somit festhalten, dass gerade in der Verschiebung auch das Risiko des Verkennens von Subjekt(position)en liegt.

Nach dieser Einsicht in die Situiertheit der Kontextualisierungsmöglichkeiten der Forscherin stellt sich die Frage nach einem angemessenen Umgang damit. Denn gerade in Momenten, in denen Äußerungen meiner Interviewpartnerinnen mich irritieren, besteht die Gefahr, das Gesagte in das eigene Deutungsschema einzufügen und darin einzuschmelzen. In Anlehnung an Spivaks Feststellung, dass die Stimme der Subalternen nicht deswegen im Diskurs unterrepräsentiert bleibt, weil sie nicht sprechen könnte, sondern aufgrund der Tatsache, dass ihr nicht zugehört würde (Spivak 2008), schlagen María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2012) die Praxis des subversiven Zuhörens vor. Diese verstehen sie als eine die Sprechenden ermächtigende Praxis, mit welcher es um das Brechen eines „produzierten epistemischen Schweigens" (ebd.: 279) geht. Schweigen und Zuhören der hegemonial Positionierten wird somit zur potenziell widerständigen Praxis gegen einen hegemonialen Diskurs, der ein Wissen über den*die Andere produziert. Über das eigene Schweigen und Zulassen der Perspektive meiner Gegenüber schreibe ich ihnen zu, dass sie sich auf gültige Ordnungen des Anerkennbaren beziehen, selbst wenn ich diese nicht ebenso selbstverständlich kenne.[169] Subversives Zuhören, so ließe sich formulieren, könnte dann als eine Art ‚Anerkennungsvorschuss' gegenüber meinen Interviewpartnerinnen verstanden werden. Für die Re-Konstruktion bedeutet dies, sich im eigenen Ordnungshorizont, in Bezug auf den ein Subjekt intelligibel werden kann, irritieren zu lassen (vgl. Ploder 2009) und die eigene Interpretation auf Kurzschlüssigkeiten und Stereotypisierungen hin zu lesen. Ebenso gilt es, die interaktiven Aspekte der Interviewsituation daraufhin zu betrachten, welche ‚Zwischenordnungen', geteilt zwischen Interviewerin und Interviewter, zur Verfügung stehen und als (potenziell) anerkennbar gelten – oder zumindest von der Beforschten als anerkennbar angenommen werden. Subversives Zuhören, wie Castro Varela und Dhawan es vorschlagen, hilft sicherlich der eigenen Sensibilisierung, genau dann zu schweigen, wenn „die Gefahr des Verlustes des eigenen Privilegs" (Castro Varela/Dhawan 2012: 279f.) besteht. Zugleich ist es eine ambivalente Praxis, da das Schweigen und Zuhören der privilegiert Positionierten noch nicht bedeutet, dass diese die sprechende, weniger privilegiert positionierte Person tatsächlich als diejenige lesen können, als die sie sich zu verstehen geben möchte. Subversives Zuhören darf daher nicht als Patentlösung verstanden werden, welche die Widersprüchlichkeit in der Forschungssituation aufzulösen imstande wäre.

Dass sich die Felder des Anerkennbaren durch die transnationale Forschungskonstellation formieren, sich gegenüber anderen sozialen Kontexten verschieben und sich dadurch der

[169] In der Praxis muss dann jedoch darauf geachtet werden, dass dieses Schweigen nicht als fehlende Resonanz gedeutet wird und einen verunsichernden Effekt auf das erzählende Subjekt hat. Subversives Schweigen kann meines Erachtens daher nicht auf ein aktives Zuhören (vgl. Abschnitt 4.3.1) verzichten.

Sprechraum für meine Interviewpartnerinnen erweitern kann, lässt sich am Beispiel des Interviews mit Büşra ablesen (vgl. Abschnitt 4.1). An ihren Äußerungen lässt sich zeigen, dass sich ihr Sprechen an Normen des Anerkennbaren orientiert, welche theoretisch durch postkoloniale Theorie informiert sind, Gewaltförmigkeit benennen und offen Kritik daran üben. Wie in der fallbezogenen Analyse noch einmal spezifischer thematisiert werden wird, verweist Büşras spezifisches Sprechen in der Auswahl seiner Inhalte sowie in dem Modus der Thematisierung auf einen mit der Interviewerin geteilten normativen Raum des Sagbaren, der in Bezug auf den dominanten Diskurs einen gegenhegemonialen Raum darstellt. Der sich in der transnational gerahmten Forschungsinteraktion entspinnende Raum begrenzt potenziell also nicht nur Anerkennbarkeit, sondern kann sie auch erweitern – in jedem Fall aber formt er sie.

Aus der im Anschluss an Derrida formulierten Einsicht, dass die Annahme, dass Menschen einander problemlos verstehen könnten, verabschiedet werden muss, folgte meine These, dass in der transnational gerahmten Forschungsinteraktion und -kommunikation das grundlose Verschobensein von Bedeutung besonders deutlich zutage tritt und aktiv durch die Beteiligten bearbeitet wird. Zudem ist deutlich geworden, dass sich in dem konkreten Verschobensein immer auch eine spezifische Standortgebundenheit der Beteiligten spiegelt. Der Hinweis auf die Situiertheit von Interpretationen hat dann auch Konsequenzen dafür, wie forscherisches Tun und die aus ihm resultierenden Erkenntnisse selbst verstanden werden. Diesen Fragen möchte ich im Folgenden nachgehen.

Wissenschaftliche Interpretationen als situierte Re-Konstruktionen

Jene wissenschaftlichen Texte, die auf Basis von alltagsweltlichen Konstruktionen der in Interviews befragten Personen verfasst werden, wurden eingangs unter Rückgriff auf Schütz als Konstruktion zweiten Grades bezeichnet. Auch wurde bereits erwähnt, dass zwischen den Artikulationen der Interviewpartner*innen und den in wissenschaftlichen Texten verfassten theoretischen Erkenntnissen, die aus den Interviewartikulationen herausgearbeitet wurden, unzählige Zwischenschritte liegen, die allesamt Operationen des ständigen Verschiebens zwischen Ausgangsartikulationen und dem wissenschaftlichen Text darstellen (so z.B. das Transkribieren, das Organisieren und Kategorisieren des transkribierten Materials, das Auswählen von spezifischen Materialausschnitten für eine tiefere Analyse, sprachliche Übersetzungen des türkischen Originaltranskriptes für deutschsprachige Interpretationskontexte etc.). Laut Daniel Wrana kann somit die Forschungspraxis als „Ensemble von Diskurspraktiken“ verstanden werden, „in denen Material gesammelt, sortiert, bearbeitet wird. Oder anders: Die Frage ist, welche Transformationen am Material vollzogen werden" (Wrana 2014: 634).

Damit ist die eingangs bereits besprochene Erkenntnis aus der Krise der Repräsentation wieder aufgegriffen, welche darauf hingewiesen hatte, dass wissenschaftliches Wissen zum einen nicht autor*innenlos und universalistisch gültig, sondern vielmehr situiert und standortgebunden ist, und zum anderen, dass wissenschaftliches Wissen insofern produktiv ist, als dass es jene Gegenstände hervorbringt, über die es spricht. Wie Bettina Dausien es formuliert, muss Forschung dann verstanden werden als eine

„Praxis der Konstruktion von Bedeutung (Theorien, Modellen, Interpretationen, Thesen usw.) – und zwar von Bedeutungen, die sich auf Bedeutungen beziehen, die in dem sozialen Kontext hergestellt, tradiert und transformiert werden, für den sich die jeweiligen Forschenden interessieren“ (Dausien 2006a: 197).

Zentral für die Produktion von wissenschaftlichem Wissen ist dabei die Praktik des Interpretierens, die als Ableitung jener Prozesse verstanden werden kann, mit der wir der sozialen Welt im Alltag Bedeutung verleihen. Im Akt des Interpretierens wird Äußerungen und Phänomenen ein Sinn verliehen. Dies geschieht laut Susanne Gottuck und Paul Mecheril insbesondere, indem diese kontextualisiert werden:

„Da, wo Sinn und Bedeutung mit Bezug auf übersituative Kontexte erschlossen wird, haben wir es mit einer interpretativen Praxis zu tun [...] Diese Bezugnahme verstehen wir als aktiven und informierten, mit Gründen plausibilisierbaren Akt der Wissenschaftlerin.“ (Gottuck/Mecheril 2014: 101)

Kontexte verstehen die Autor*innen dabei im Anschluss an die Cultural Studies als „normative, semantische und machtmittelnde Bezugsrahmen sozialer Praxen. Diese Bezugsrahmen sind Vorstrukturierungen und Bahnungen situativer Praktiken“ (ebd.: 98). Kontexte werden also im Akt der Interpretation einer Aussage herangezogen, um eine Äußerung, z.B. eine artikulierte Erfahrung *als eine bestimmte Erfahrung* lesbar zu machen. Diese Kontexte, die zur Anwendung kommen, wenn eine Äußerung interpretiert wird, werden dabei nicht als ein statisches Repertoire betrachtet, das zur Interpretation von Welt und Selbst herangezogen wird. Vielmehr fassen Gottuck und Mecheril Kontexte als „fluide, an soziale Praxis konstitutiv gebundene Voraus-Setzungen der Praxis selbst“ (ebd.). Wissenschaftliches Interpretieren kann somit als Wissen produzierende Kontextualisierungspraxis verstanden werden. Welche Kontexte zum Lesbarmachen einer Aussage herangezogen werden (können), sind dann an den Standort der Forscher*in gebunden: sowohl an den wissenschaftlichen, d.h. jene erkenntnisleitenden Fragen und theoretischen Perspektiven, als auch an den kulturellen, sprachlichen, sozialen Standort mit seiner Situiertheit in (global-) gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Nicht nur auf der Ebene der Interaktion und Kommunikation mit meinen Interviewpartner*innen, sondern ebenso zentral auf der Ebene des Lesbarmachens des empirischen Materials stellt sich die Frage, was ich wie zu interpretieren in der Lage bin.

Deutlich wird dies z.B. an Diskursereignissen, die meine Interviewpartnerinnen in ihren Erzählungen anbringen, die ich zwar mit Sinn füllen kann, bei denen mir aber ein ‚tiefes‘, emotional verknüpftes Erfassen nicht möglich ist. Ein Beispiel bildet das im Interview mit Nurşen Gümüş aufgerufene Ereignis ‚Roboski‘, bei dem im Dezember 2011 34 junge kurdisch positionierte Männer, z.T. noch minderjährig, von türkischen Streitkräften in der Provinz Şırnak im Grenzgebiet zum Irak bombardiert wurden, weil man sie fälschlicherweise für PKK-Mitglieder hielt. Es stellt für mich ein Ereignis dar, über das ich mir ein Bild machen kann, indem ich verschiedene Medienberichterstattung dazu rezipiere und Personen, denen ich eine größere (kulturelle) Nähe zum Forschungsfeld zuschreibe, dazu befrage. So kann ich ein Verständnis der Kontroversen erlangen, die über die Plausibilität der Erklärungen der türkischen Regierung geführt werden, über die Zurückweisung der Beschwerde beim Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte und die Einschätzungen des Ereignisses von (pro-)kurdischen Positionen als systematisches Massaker. Schwieriger ist es hingegen für mich zu erfassen, mit welchen alltagsdiskursiven Bezügen unterschiedlich positionierte Menschen das Diskursereignis ‚Roboski‘ aktualisieren und welche Codierungen es alltagsdiskursiv erfahren hat. In diesem Sinne ist es aus meiner Position heraus schwer einzuschätzen, welche Bedeutung das Diskursereignis ‚Roboski‘ für die Selbst- und Weltdeutungen von Subjekten

hat, die sich als Kurd*innen positionieren.[170] Ein solches Kontextwissen kann ich also nur in begrenztem Maße in Anschlag bringen.

Dieser Herausforderung versuche ich nicht nur durch den Einbezug sprach- und kulturvertrauterer Personen in den Interpretationsprozess, sondern bereits mit der Wahl des Erhebungsinstruments des narrativen Interviews zu begegnen. Der narrativ-biographische Forschungszugang (vgl. Abschnitte 3.3 und 3.4.1) eröffnet die Möglichkeit, solche Diskursereignisse über ihre subjektiven Bedeutungszuweisungen zu re-konstruieren. In diesem Sinne wird das Ereignis ‚Roboski' im Interview mit Nurşen als Wendepunkt ihrer Selbstpositionierung konstruiert, der eine stärkere Auseinandersetzung und Identifizierung mit kurdischen Identitätsentwürfen anstößt.

Der Hinweis auf eine situierte Erkenntnisproduktion macht jedoch nicht nur auf die Herausforderungen und Unwegbarkeiten aufmerksam, die mit der transnationalen Forschungskonstellation einhergehen, sondern ruft vielmehr dazu auf, die Bedingungen kritisch zu reflektieren, unter denen Erkenntnis produziert wird. Laut Dausien bedeutet dies in erster Linie, die angelegten Perspektiven zu explizieren: „Forschende sind gefordert, ihre jeweils gewählte Analyse- und Konstruktionsperspektive kritisch zu reflektieren – und das heißt im Wesentlichen zu *explizieren*" (Dausien 2006a: 198, Herv. i. O.).

Dass die vorliegende Forschung transnational gerahmt ist, zeigt sich daher auch dort, wo Kontexte zum Lesbarmachen des empirischen Materials herangezogen werden können, die nicht im oder in Bezug auf den Kontext Türkei entstanden sind, sondern im deutschsprachigen und/oder BRD-bezogenen Diskurs zu Rassismus und sozialen Ungleichheitsverhältnissen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Analysen und Erkenntnisse von ihrem Entstehungskontext und ihrer globalen und sozialen Verortung gelöst werden und ‚einfach' auf den Kontext Türkei übertragen werden könnten. Als im Rahmen von Interpretationen angelegte Kontextualisierungen können sie jedoch Anregungen und produktive Perspektivierungen bieten, mit denen das Material in Dialog gebracht werden kann. In diesem Dialog zwischen herangezogener Kontext-Perspektive und dem empirischen Material besteht dann auch die Möglichkeit, die Perspektiven selbst kritisch zu befragen.

Festgehalten werden kann also, dass die Analysen als eine spezifische Modellierung[171] des Materials mit spezifischen Werkzeugen (d.h. Kontextualisierungen) verstanden werden können, und damit die Analysen und Erkenntnisse als spezifisch situierte und durch die jeweiligen Kontextualisierungen ermöglichte Konstruktionen zu verstehen sind. Dementsprechend ist auch ihr Geltungsanspruch kein universeller, sondern ein partikularer: Meine Analysen erheben keinesfalls den Anspruch, eine einzig ‚wahre', sondern eine im Rahmen der angelegten theoretischen und methodologischen Kontextualisierungen plausible Interpretation vorzulegen.

Das Verhältnis zwischen dem zur Interpretation vorliegenden Interviewtranskript und dem von ihm ermöglichten wissenschaftlich-interpretativen Text ist Dausien zufolge kein abbildendes, sondern ein re-konstruktives:

---

170 Hinzu kommt selbstverständlich, dass die Bedeutung dieses Diskursereignisses für die Positionierung als kurdisch sich über die Generationen ändert. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass es für Nurşen potenziell eine andere Bedeutung entfaltet als für eine bspw. zehn Jahre später geborene Peron.

171 Siehe zum methodologischen Verständnis des Begriffs der Modellierung Mecheril (2003a: 41ff.). Mecheril nutzt den Begriff der Modellierung, um das Verhältnis des Ausgangsmaterials („Text V", ebd.) und des wissenschaftlichen Textes („Text X", ebd.) zu bestimmen. Modellierung ist demnach „ein Umgang mit Texten, der neue Texte generiert" (ebd.: 41).

„Die Relation, die hier zwischen alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Sinnkonstruktion – z.B. zwischen dem ‚Text' einer lebensgeschichtlichen Erzählung (alltagsweltliche Konstruktion) und seiner wissenschaftlichen Interpretation (‚Text zweiten Grades') – angenommen wird, ist die einer *Re-Konstruktion.* Die wissenschaftlichen Konstruktionen sind nicht beliebig, nicht ‚frei', aber sie sind andererseits auch keine ‚Eins-zu-eins-Abbildungen', keine eindeutigen Repräsentationen einer Realität. Sie beziehen sich auf eine uneindeutige, immer wieder neu herzustellende, im Forschungsprozess zu entwickelnde und in der *scientific community* zu begründende Weise (entsprechend der jeweils geltenden wissenschaftlichen ‚Verfahrensregeln') auf einen Gegenstand, der seinerseits nicht fixiert und ‚natürlich gegeben' ist, sondern immer nur durch die Perspektive der jeweiligen Beobachtung wahrgenommen und – in diesem Sinn – konstruiert wird." (Dausien 2006a: 197, Herv. i. O.)[172]

Die Interpretationen, die ich im Rahmen dieser Untersuchung vorlege, erhalten also den Status von Re-Konstruktionen, wobei hier gerade der Bindestrich im Wort darauf hinweist, dass das Ergebnis des interpretativen Tuns eine konstruierende Neuverbindung, eine Neuschaffung darstellt, und nicht das Hervorholen eines bereits im Material angelegten Sinns, also eine ‚Rekonstruktion ohne Bindestrich', wie der Begriff im Rahmen qualitativer Sozialforschung oft angelegt wird (vgl. etwa Bohnsack 2014; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Rosenthal 2015, Kap. 6). Der Bindestrich drückt in diesem Sinne aus, dass die wissenschaftlichen Konstruktionen sich zwar auf empirische Phänomene beziehen, dieser Bezug jedoch theoretisch reflektiert werden muss und somit „das ‚Re' explikationsbedürftig ist" (Dausien 2006a: 199). Eine Re-Konstruktion, wie Dausien sie im Kontext einer re-konstruktiven Biographieforschung vorschlägt,

„begnügt sich also nicht damit, biographische (Selbst-)Darstellungen alltagsweltlicher Subjekte zu dokumentieren und die Selbstdeutungen der befragten Personen beschreibend nachzuvollziehen – obwohl eine analytische Beschreibung zweifellos ein wichtiger Schritt der Arbeit am Material ist." (ebd.: 198)

Vielmehr sei es ihre „Aufgabe, die kulturellen Praktiken und Formate der Konstruktion und Artikulation ‚biographischen Sinns' zu untersuchen, die in bestimmten Kontexten und von bestimmten sozial-räumlich positionierten Subjekten hervorgebracht werden" (ebd.). Re-Konstruktionen verweisen also auf die alltagsweltlichen Konstruktionen meiner Interviewpartnerinnen und können damit als Interpretationen von Interpretationen begriffen werden. Die Re-Konstruktionen, die im Rahmen der Interpretation des empirischen Materials produziert werden, sind dabei als spezifische Lesarten, nämlich als Lesarten aus einer subjektivierungstheoretischen und für rassistische In- und Exklusionsverhältnisse geschärften Perspektive zu verstehen.

Nach diesen methodologischen Klärungen möchte ich nun noch auf einen Arbeitsschritt im Forschungsprozess eingehen, der spezifisch für Forschung in Sprachen ist, die nicht die Erstsprache der Forschenden und/oder der wissenschaftlichen Zielcommunity darstellen: die Übersetzung.

[172] Mit dieser Definition bewegt sich Dausien sehr eng an dem, was von Mecheril als Ko-Konstruktion verstanden wird: „Der ko-konstruierte Interpretationstext gewinnt sein Profil, indem er im Zuge interessierender Hin-Sichten, im Zuge in den Transkripttext eingreifender, gleichsam dazwischengehender Perspektiven […] entsteht […]" (Mecheril 2003a: 43).

Übersetzen: zwischen Verschieben und Fixieren

Vor dem Hintergrund der bisherigen Auseinandersetzung damit, wie wissenschaftliche Erkenntnis produziert wird und welche Bedeutung darin dem transnationalen Forschungssetting der vorliegenden Untersuchung und dem Umstand, dass Interviews in der Nicht-Erstsprache der Forscherin geführt wurden, zukommt, liegt es nahe, auch über Übersetzungen nachzudenken.

In vielerlei Hinsicht erscheint der Begriff der Übersetzung anschlussfähig für ein Konzeptualisieren jener *différance*, die Bedeutung in einem endlosen Spiel von Differenz immer verschiebt. Auch ist das Bild der Übersetzung durchaus passend, um sich die unterschiedlichen Operationen im Forschungsprozess zu vergegenwärtigen, die zumindest zu vorläufigen wissenschaftlichen Aussagen kommen. Diese Operationen können im Sinne eines Über-Setzens von unterschiedlichen sprachlichen Systemen und kulturell geprägten sowie biographisch-affektiv geformten Sinnsystemen zwischen Forscherin und Beforschten verstanden werden, aber auch im weiteren Forschungsprozess als Über-Setzungen von einem alltagsweltlichen in einen wissenschaftlichen Diskurs, d.h. in ein anderes Sprachspiel, aber auch von einem türkischsprachigen Transkripttext in deutschsprachige Theoretisierungen. Praktiken des Übersetzens, so wird deutlich, spielen auf vielen Ebenen eine wichtige Rolle für die vorliegende Untersuchung.

Soweit möglich wurde im Interpretationsprozess mit dem in der Originalsprache Türkisch vorliegenden Interviewtranskript gearbeitet. Übersetzungen in einem engeren Sinne, d.h. der Versuch, Äußerungen von einem in ein anderes Sprach- und Bedeutungssystem zu übertragen und sie schriftlich zu fixieren, sind somit besonders an zwei Punkten im Forschungsprozess relevant geworden: zum einen immer dann, wenn ich empirisches Material mit Personen interpretierte, die über keine türkischen Sprachkenntnisse verfügen, und zum anderen für die Darstellung und Kommunikation von Erkenntnissen (z.B. im Rahmen von wissenschaftlichen Vorträgen oder aber in dieser Dissertationsschrift). Während ich mein forschungspraktisches Umgehen mit dem türkischsprachigen Interviewmaterial im Rahmen der Explizierung des methodischen Vorgehens detailliert bespreche (Abschnitt 3.4), möchte ich an dieser Stelle methodologische Überlegungen zum Arbeitsschritt der Übersetzung anstellen.

Die sozialwissenschaftliche, ethnologische und translationswissenschaftliche Sicht auf Übersetzungsprozesse ist sich weitestgehend einig darin, dass Übersetzen kein unproblematisches Unterfangen ist (vgl. etwa Asad 2016; Temple/Young 2004; Tuider 2009; Resch/Enzenhofer 2012). Insbesondere aus (macht-)kritischen Perspektiven wird darauf hingewiesen, dass Übersetzen eine machtvolle Operation darstellt, die – historisch gesehen – als koloniale Praktik verstanden werden muss, da sie im Zuge des Kolonialismus ein Werkzeug darstellte, die ‚Neue Welt' in hegemonialen Perspektiven repräsentieren zu können. Damit ist in Praktiken des Übersetzens die gewaltvolle Geschichte von Unterdrückung und Ausbeutung eingeschrieben. „Im Endeffekt", so schreibt Encarnación Gutiérrez Rodríguez, „wird Übersetzung zu einem Epistem der westlichen Tradition, zu einem Konzept, das auf der Idee einer objektiven Abbildung der Wirklichkeit beruht" (Gutiérrez Rodríguez 2006: o. S.). Übersetzung muss daher weniger als linguistisches Werkzeug, als vielmehr als Machtinstrument verstanden werden. Sie ist dort (potenziell) epistemisch gewaltvoll, wo sich für eine Übersetzungsweise entschieden wird. In diesem Sinne beteiligt sich der Akt des Übersetzens an der Konstruktion der Anderen und deren vermeintlichen ‚Kultur', da er „auf einer Objektivierung

der zu übersetzenden ‚anderen' Sprache und Kultur und damit auf einem statischen, ahistorischen und identitären Verständnis von Kultur" (Tuider 2009: 179) beruht. Übersetzung ist somit eine Praxis, „welche die trügerische Identität von Kulturen sowohl schafft, als auch sie im Zwiespalt ihrer ursprünglichen Nicht-Identität erneuert und vertieft" (Haverkamp 1997: 7). So führt die Praxis der Übersetzung an sich zum Eindruck, es gäbe unterschiedliche Kulturen, obwohl sie eigentlich in sich bereits die Praxis ist, über die sich Kultur eine Identität verschafft, nämlich durch Differenz.

Der Versuch, empirisches Material von einem sprachlichen Bedeutungssystem in ein anderes zu übertragen muss daher zwangsweise als eine kulturelle und sprachliche Aneignungspraxis gesehen werden, denn „[t]ranslation, in effect, packages the data into a form that fits the tools we have for handling it" (Temple/Young 2004: 166). Somit sind es letzten Endes die Übersetzenden sowie Analysierenden, die bei einer Übersetzung „zum wirklichen Autor dieser Bedeutung" werden (Asad 2016: 329), denn sie haben die (durch das Wissenschaftssystem verliehene) Autorität, diese Bedeutung festzuschreiben.

„Übersetzungen" so schreibt zudem Christiane Thompson, „wollen dem Original gerecht werden und können es doch nie" (Thompson 2017: 238). Übersetzungen anzufertigen, die eine identische Übertragung eines Textes anvisieren, bedeutet somit immer, an dem Nicht-Identischen von Sprache (und noch nicht einmal unbedingt von unterschiedlichen Sprache*n*) zu scheitern. Denn – um wiederum hier die dekonstruktivistische Perspektive ins Feld zu führen – das Original an sich kann es schon nicht geben. Derrida spricht vielmehr von einer „Prothese" des Ursprungs (Derrida 1997). Einig ist sich die sozialwissenschaftliche Forschung daher, dass jede Übersetzung eine Neu-ins-Werk-Setzung (vgl. Benjamin 1972), also eine Neuproduktion bedeutet.

Prinzipiell birgt das analytische Arbeiten mit fremdsprachlichen Texten aber auch das Potenzial, sich vor vorschnellen Bedeutungszuweisungen und Interpretationen zu schützen. Der unfertige Kompromiss, der eine Übersetzung stets bleibt, entkommt laut Tuider nämlich auch dem Versuch, „identitäre Schablonen aufzuoktroyieren" (ebd.). Ebenfalls betont Peter Stegmaier, man könne zwar „Dinge aufgrund mangelnder Sprachkompetenz übersehen, genauso aber auch die Dinge erst genauer entdecken, weil man angesichts der Fremdsprache sich die Mühe macht, genauer hinzusehen" (Stegmaier 2013: 248). Bei meiner konkreten Analysepraxis habe ich bei sprachlichen Unsicherheiten oft Kolleg*innen und Bekannte zurate gezogen, die das Türkische besser beherrschen als ich oder gar in der Türkei aufgewachsen sind und sozialisiert wurden.[173] Immer wieder ist dabei deutlich geworden, was oben bereits angeklungen ist: Es gibt nicht nur *eine* (sinnvolle) Entsprechung für ein sprachliches Phänomen. So habe ich es oft erlebt, dass mir unterschiedliche Personen unterschiedliche Übersetzungen und Deutungen der gleichen sprachlichen Phrase nahelegten. Diese dienten mir im Forschungsprozess dann vor allem dazu, vor dem Hintergrund des textuellen Kontextes der spezifischen Begrifflichkeit in unterschiedliche Bedeutungsrichtungen zu denken und gedankenexperimentell Bedeutungen zu variieren. Mit diesem Vorgehen habe ich versucht,

[173] Aus einer anrufungstheoretischen Perspektive ist diese Adressierung als ‚sprachliche oder kulturelle Expert*in' (wie jede Adressierung) selbstverständlich ambivalent und nimmt eine Fixierung meiner Kolleg*innen auf ihre Sprach- oder ‚Kulturkompetenz' vor, die als potenzielles *Othering* wahrgenommen werden kann. Ich danke insbesondere Aslı Polatdemir, Münevver Azizoğlu-Bazan, Fatoş Atali-Timmer und Soner Uygun für ihre sprachlichen Einschätzungen.

keiner „essentialisierenden Verbindung von Wort und Repräsentation nachzueifern", sondern, wie Elisabeth Tuider vorschlägt, „den mannigfaltigen soziolinguistischen Bedeutungen in den Übersetzungen nachzuspüren und sie zu decodieren" (Tuider 2009: 187).

Nun stellt sich auf einer forschungspraktischen Ebene – die ich hier nur andeuten kann, später jedoch konkreter entfalte[174]– die Frage, wie die *différance*, der Über- und Unterschuss in Bedeutung, und die Momente, in denen sich das türkischsprachliche Material nicht in das deutsche sprachliche und semantische System einpasst, zur Geltung gebracht werden können, wie also Unübersetzbarkeiten und Mehrdeutigkeit in Analyse und Darstellung eingeholt werden können. Diese Frage wird vor allem angesichts der Feststellung virulent, dass Übersetzung oftmals als unproblematischer Akt im Forschungsprozess behandelt wird (s. dazu kritisch Temple/Young 2004: 163; Resch/Enzenhofer 2012: 84), was zumeist zur Folge hat, dass sprachliche Mehrdeutigkeiten in Richtung der historisch und gegenwärtig hegemonialen ‚Zielsprachen' hin geglättet wurden (Asad 2016: 324). Mehrdeutigkeiten zu ignorieren würde zudem der problematischen Annahme erliegen, bei dem Originaltext handele es sich um eine Einheit, die keinerlei Brüche, Widersprüchlichkeiten und Antagonismen aufweise. Zugleich gilt es laut Talal Asad, die Grenzen der Bedeutungsübertragung immer eher in der Zielsprache zu suchen, als in der Originalsprache:

> „[D]er gute Übersetzer oder die gute Übersetzerin nimmt nicht sofort an, daß außergewöhnliche Schwierigkeiten bei der Übertragung des Sinngehalts eines fremden Diskurses auf der Fehlerhaftigkeit des letzteren beruhen, vielmehr überprüft er bzw. sie kritisch den Status seiner oder ihrer *eigenen* Sprache." (ebd.: 322, Herv. i. O.)

Irritationen ernst zu nehmen und diese nicht vorschnell zu glätten, bedeutet jedoch in Kauf zu nehmen, dass sich die angefertigten Übersetzungen nicht unbedingt und immer in die Sprech- und Hörgewohnheiten eines zielsprachlichen Publikums einfügen. Wie ich weiter unten genauer beschreiben werde, habe ich mich nicht nur für die Abbildung der feininterpretierten Interviewsequenzen auf Türkisch und meiner Übersetzung auf Deutsch entschieden, sondern auch dafür, Begrifflichkeiten und spezifische Ausdrucksweisen, die bei einer Übertragung ins Deutsche etwas ihres Aussagengehalts eingebüßt hätten, in ihrer ‚Ungeglättetheit' und ihrer Widerspenstigkeit zur Geltung zu bringen. Auch Füllwörter (*yani, hani, işte, ya, şey,* vgl. Abschnitt 3.4.1) habe ich zumeist unübersetzt gelassen, sodass auch im Lesen der übersetzte Charakter der Sequenzen präsent bleibt. Auch diese Entscheidung, Begriffe in der türkischen Sprache zu belassen, die ich für nicht direkt übersetzbar halte, ist jedoch wiederum nicht unproblematisch. Sie ist insofern ambivalent, als dass dadurch die gezeigten Interviewstellen einen vermeintlichen Authentizitätsanstrich erhalten. Dieser Anspruch ist vor dem Hintergrund postkolonialer Standpunkte zu Repräsentation nicht unproblematisch, sondern könnte als Fortführung einer westlichen Exotisierungstradition gelesen werden. Ich habe mich jedoch für diese Form der Darstellung entschieden, um den*die Leser*in immer wieder aus einem allzu ‚stimmigen' und kohärenten Leseerlebnis herauszuholen und damit daran zu erinnern, dass ein übersetzter Text ein eigenständiges Produkt ist. Darüber soll auf die Grenzen und damit die Standortgebundenheit des übersetzten Textes verwiesen werden, der einerseits nicht in der Lage ist und andererseits nicht für sich in Anspruch nehmen möchte, ein anderes sprachliches und kulturelles System vollkommen abzubilden.

---

[174] Abschnitt 3.4.3, Abschnitt Feinanalysen mit übersetzten Sequenzen

Vor dem Hintergrund, dass Übersetzen keine unproblematische Praxis ist, sondern vielmehr in dem Bewusstsein stattfinden muss, dass es sich hierbei um eine machtvolle Operation handelt, ist es eine weitere epistemische Entscheidung gewesen, dass ich Übersetzungen aus dem Türkischen ins Deutsche, soweit forschungspraktisch möglich[175], erst ganz am Ende der Interpretationstätigkeit vollzogen habe. Übersetzte Texte erscheinen somit als Produkt und Resultat eines Interpretationsprozesses, der vor dem Hintergrund des sprachlich-kulturell und sozial situierten Kontextualisierens des empirischen Materials durch die Forscherin stattfindet.

3.2 Methodologische Überlegungen zu einer subjektivierungstheoretisch fundierten Interviewforschung

Im Folgenden möchte ich hinsichtlich des subjektivierungstheoretisch gerahmten Interesses der vorliegenden Untersuchung an Subjektwerden und des empirischen Forschungszugangs über biographisch-narrative Interviews einige methodologische Markierungen vornehmen. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft lässt sich über die letzten zwei Jahrzehnte ein vermehrtes Interesse an diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven feststellen. Während Bettina Fritzsche in einem 2001 erschienenen Artikel noch konstatierte, dass die Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen und dekonstruktivistischen Theorieangeboten bis dato eher auf der Ebene von Theorie stattgefunden habe (Fritzsche 2001: 86), liegen heute, zwanzig Jahre später, eine Reihe an Studien vor, die in den Erziehungswissenschaften anschließend an eine diskurs- oder subjektivierungstheoretische Anlage empirisch forschen (z.B. Rose 2012a; Kleiner 2015; Jergus 2011; Geipel 2017; Rose/Ricken 2018; vgl. für einen Überblick Fegter et al. 2015). Insbesondere für Untersuchungen, die in kritisch-reflexivem Modus zu sozialen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen arbeiten, sind diskurs- und subjektivierungstheoretische Ansätze empirisch zur Anwendung gebracht worden (in Bezug auf Geschlechterverhältnisse: Kleiner 2015; Geipel 2017; Jäckle et al. 2016; in Bezug auf Behinderung: Buchner 2018; in Bezug auf Rassismus: Rose 2012a; Velho 2016). Dabei analysieren diese vorliegenden Studien unterschiedliche Formen empirischen Materials, so z.B. Interviewdaten (Jergus 2011; Rose 2012a; Kleiner 2015), Transkriptionen aus Gruppendiskussionen (Geipel 2017) oder Beobachtungsprotokolle auf Grundlage von ethnographischen Forschungen (Ricken et al. 2017). In Bezug auf den aktuellen türkeibezogenen Diskurs lässt sich hingegen festhalten, dass Subjektivierung hier eine weniger etablierte Perspektive in der erziehungswissenschaftlichen Forschung darstellt.[176]

[175] Forschungspraktisch war es nicht immer möglich, den Übersetzungsschritt nach dem Interpretationsvorgang zu gehen. Insbesondere für Interpretationsgruppen und -kontexte, in denen ich keine türkischen Sprachkenntnisse voraussetzen konnte, musste ich das Material vor der ‚eigentlichen' Interpretation übersetzen. Allerdings erscheint mir die Trennung von Interpretation und Übersetzung an dieser Stelle fast zu steril, wenn man ernstnimmt, dass auch das Übertragen des türkischen Transkriptausschnitts ins Deutsche eine Interpretationsleistung darstellt. In Interpretationskontexten, wo ich deutsche Übersetzungen meines Materials eingebracht habe, hatte ich stets das türkische Original zur Seite, um Uneindeutigkeiten meiner Übersetzung durch den türkischen Ausgangstext befragen zu lassen und mir notieren zu können, welche türkischen Begrifflichkeiten ich noch einmal genauer betrachten musste.

[176] Die bereits besprochene Studie von Ulrike Flader zu Alltagswiderstand von kurdisch positionierten Personen greift punktuell auf Butlers Subjektivierungskonzept zurück (vgl. Flader 2014: 41; 70; 164ff.). Darüber hinaus

Mein Vorhaben ist es, eine subjektivierungstheoretisch angelegte Fragestellung über die Analyse von Interviewartikulationen zu bearbeiten, welche mittels eines etablierten Erhebungsinstruments der qualitativen Sozialforschung, dem narrativen Interview, generiert wurden. Im Folgenden soll nun besprochen werden, wie sich die Passung zwischen dem postulierten Forschungsinteresse an Subjektivierung und dem empirischen Material und seiner Generierungsweise begründen lässt. Um diese Verknüpfung plausibel und konsequent zu machen, gilt es, Interviewforschung mithilfe der sozialtheoretischen Prämissen einer (im Weiten) poststrukturalistischen und (im Konkreteren) subjektivierungstheoretischen Perspektive zu fundieren. Damit wird der Annahme Rechnung getragen, dass Methodologien qualitativer Sozialforschung und ihre methodischen Umsetzungen auf spezifischen sozialtheoretischen Grundannahmen[177] gründen und hinsichtlich dieser potenziell kritisch befragt werden müssen, um sicherzustellen, dass im Erkenntnisprozess gegenstandsangemessen vorgegangen wird. Ich möchte somit nun einige grundlegende Verschiebungen markieren, die mit der methodologischen Fundierung von Interviewforschung durch dekonstruktivistische Perspektiven und insbesondere einer an Judith Butlers Arbeiten anschließenden Subjektivierungstheorie einhergehen.

Interviews, und insbesondere offene Interviewformen, in denen die Befragten den Raum erhalten, ihre eigenen Relevanzen zu entfalten, sind zu einem klassischen Erhebungsinstrument der qualitativen Sozialforschung geworden. Besonders das narrative Interview nach Fritz Schütze (Schütze 1983), das auch ich zur Materialerhebung genutzt habe (vgl. Kap 3.4.1), erfreut sich großer Beliebtheit. Das Interview, und vor allem in seiner narrativen Akzentuierung, wird allgemein „als angemessenes Verfahren zur Erschließung subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen“ (Bender 2010: 294) gehandhabt. Es wird angenommen, dass die Analyse von Artikulationen von Einzelsubjekten insofern aufschlussreich für die Analyse sozialer Wirklichkeit ist, als dass diese die „Relevanzhorizonte der Subjekte“ (ebd.: 296) herausarbeiten kann[178], welche wiederum gesellschaftlich vorstrukturiert sind. Mit der Annahme, über die Selbstauskünfte von Subjekten über ihre Lebensbedingungen, Handlungsmöglichkeiten und Selbstdeutungen Aussagen über gesellschaftliche (und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, pädagogische) Zusammenhänge treffen zu können, plausibilisiert sich das Interview als Erhebungsverfahren der qualitativen Sozialforschung.

Um das (narrative) Interview für einen subjektivierungstheoretisch konzeptualisierten Gegenstand fruchtbar zu machen, bedarf es jedoch einiger spezifischer Akzentsetzungen, die

werden die Arbeiten Butlers vielmehr in den Gender Studies (etwa Özkazanç/Ağtaş 2018) und in der politischen Theorie (etwa Butler/Gambetti/Sabsay 2016) aufgegriffen.

[177] Die ‚etablierten‘ Verfahren qualitativer Sozialforschung weisen unterschiedliche sozialtheoretische Fundierungen auf, die zu großen Teilen auf den Symbolischen Interaktionismus (Herbert Blumer, George Herbert Mead) oder auch die Ethnomethodologie (Harold Garfinkel) und Wissenssoziologie (Peter L. Berger und Thomas Luckmann) zurückgehen. Diesen sozialtheoretischen Bezügen ist gemein, dass sie sich auf das Interpretative Paradigma beziehen. „Die unterschiedlichen Akzentuierungen des *Interpretativen Paradigmas“,* so schreibt Reiner Keller, *„* haben ihre *gemeinsamen sozialtheoretischen Ausgangspunkte in der Betonung des aktiven und kreativen menschlichen Zeichen- und Symbolgebrauchs, des permanenten Zusammenspiels von Deuten und Handeln in konkreten Situationen sowie der interaktiven Herstellung sozialer Ordnungen“* (Keller 2012: 17, Herv. i. O.).

[178] Dass eine solche wissenschaftliche Analyse und Interpretation als eine eigenständige Konstruktion zu betrachten ist, hatte ich bereits weiter oben anhand des Begriffs der Re-Konstruktion (in seiner Version mit dem Bindestrich) besprochen (Dausien 2006a; vgl. Abschnitt 3.1.5).

auf methodologischer Ebene Verschiebungen bewirken. In einem solchen „poststrukturalisierten“ (vgl. Geipel 2019: 32) Verständnis von Interviewforschung verschiebt sich zum einen (1) das Verhältnis von Sinn und Sprache, indem unter poststrukturalistischen Vorzeichen nicht mehr davon gesprochen werden kann, dass Sinn artikuliert wird, sondern vielmehr, dass er produziert wird (Jergus 2014; vgl. auch Geipel 2019). Damit verschiebt sich folglich auch (2) das Interesse und der Gültigkeitsbereich der Aussagen von Sinngebungsprozessen zu Subjektkonstitutionsprozessen. Diese beiden Verschiebungen deuten bereits darauf hin, dass (3) nicht mehr länger von einem sinnproduzierenden Subjekt ausgegangen werden kann, sondern dass das Subjekt selbst im Sprachvollzug erst entsteht.

(1) Grundlegend für eine poststrukturalistische Konturierung von Interviewforschung ist die produktive Rolle von Sprache in der Konstitution sozialer Wirklichkeit. Sprache, so ist bereits mit Butlers Bezug auf Austin und Derrida deutlich geworden (vgl. Abschnitt 2.2.2), formiert soziale Wirklichkeit. Über ihr Theorem der Anrufung, macht sie zudem deutlich, wie Ansprachen auch Subjekte hervorbringen (Butler 2001; vgl. Abschnitt 2.2.3). In einem poststrukturalistischen Verständnis bilden sprachliche Äußerungsakte einen auszudrückenden Sinn nicht ab, sondern bringen diesen erst hervor. Während ‚klassische‘ mit Interviews arbeitende Sozialforschung also genau davon ausgeht, „die subjektiven Deutungen, Theorien und Vorstellungen sozialer Wirklichkeit erschließen zu können“ (Jergus 2014: 51), wird die Idee einer Beständigkeit von Sinn in poststrukturalistischer Perspektive aufgelöst: Mit dem bereits beschriebenen Theorem der *différance*, mit dem Jacques Derrida die endlose Zirkulation und Unfixierbarkeit von Bedeutung zu bezeichnen versucht, wird deutlich, dass es immer ein Verschiebungsverhältnis zwischen sozialer Wirklichkeit und Bedeutung geben muss (Derrida 2004b). Die verschobene Präsenz eines Zeichens macht es geradezu unmöglich, soziale Wirklichkeit über sprachliche Zeichen, die immer unabgeschlossen sind und niemals fixierte Bedeutung transportieren, zu greifen. Für eine poststrukturalistisch informierte Interviewforschung stellt sich dann nicht die Frage, „ob Aussagen eine Wirklichkeit angemessen repräsentieren, sondern inwiefern sie produktiv sind und die von ihnen referierte Wirklichkeit mitkonstruieren“ (Fegter et al. 2015: 15). Artikulationen werden in diesem Sinne insofern als praktische Sprachhandlungen verstanden, „als Sinn und Bedeutung nicht jenseits ihres Vollzugs bzw. Gebrauchs existieren“ (Jergus 2014: 56). Ausgehend von Austins Sprechakttheorie, die sie mit Derridas Überlegungen zur Iterabilität des Sozialen verknüpft, geht Judith Butler davon aus, dass Wirklichkeit (ebenso wie die Subjekte, die sie ermöglicht) performativ durch Sprache hervorgebracht wird (Butler 2006). In diesem Sinne eröffnet bzw. aktualisiert der Sprechzusammenhang des Interviews, d.h. die sprachlichen Praktiken der Wirklichkeitskonstitution in der Interviewsituation, Felder des Sag- und Denkbaren. Eine poststrukturalistisch angeleitete Analyse zielt dann darauf, „die Konstitution von Bedeutungsordnungen in performativen Sprechakten analytisch im Hinblick auf ihre *Hervorbringungslogiken bzw. Erzeugungslogiken* aufzuschlüsseln“ (Geipel 2019: 46; Herv. i. O.). Das, was laut Butler dann als artikulierter ‚Sinn‘ sprechbar ist, hängt dabei von den in der Interviewsituation als gültig performierten Normen des Anerkennbaren ab. Diese Normen werden im Fall meiner empirischen Erhebung unter anderem durch das transnationale Interviewsetting strukturiert, das Sagbarkeiten einschränken oder auch vergrößern kann (vgl. dazu Abschnitt 3.1.5).

(2) An diese Verlagerung des Ortes der Sinnproduktion schließt an, dass es unter der Bedingung einer Sinnproduktion im Sprechen wenig gewinnbringend erscheint, Sinngebungsprozesse rekonstruieren zu wollen. Vielmehr verschieben sich Interesse und Geltungsanspruch

einer poststrukturalistisch und besonders subjektivierungstheoretisch gerahmten Interviewanalyse zu jenen (sprachlich verfassten) Prozessen, über die ein Subjekt entsteht. Mit einer anrufungstheoretischen Analyse und Reflexion des Interviewsettings[179] rückt die Frage danach in den Fokus, *als wer* das Subjekt *unter Bezugnahme auf welche Ordnungen und Wissensbestände* im Sprechen entsteht. Das Interesse an Subjektkonstitution richtet sich demnach auf Prozesse der Anrufung und Umwendung auf zwei (lediglich analytisch trennbaren) Ebenen: Zum einen wird es möglich, *Subjektwerden im Sprechen* zu untersuchen, d.h. im Setting der Interviewsituation. Davon lässt sich analytisch zum anderen die Ebene des *Sprechens über Subjektwerden* trennen, d.h. jene geronnenen Subjektivierungen, die sich aus den Artikulationen herausarbeiten lassen, die jedoch an sich bereits in einem spezifischen Modus thematisiert und darüber wiederum in Positionierungsprozesse im Sprechen innerhalb der Interviewsituation eingebunden und dementsprechend geformt sind. Beiden Ebenen der Analyse von Subjektivierungsprozessen liegt dabei die Annahme zugrunde, dass sich die lokalen diskursiven Praktiken, die „praktischen Vollzüge der Sinnkonstitution“ (Jergus 2014: 65), auf größere diskursive Zusammenhänge beziehen und diese aktualisieren. Hinsichtlich der Analyseebene *Subjektwerden im Sprechen* werden dabei auch jene diskursiven Ordnungen relevant, die das Interview als transnationales Setting strukturieren, so z.B. globale Über- und Unterordnungen, die Stuart Hall als Diskurs um den ‚Westen und den Rest‘ (Hall 1994a) beschrieben hatte. Zugleich aber lenkt ein mit Butler subjektivierungstheoretisch akzentuiertes Interesse den Blick auch auf jene Prozesse, „welche die normativen Zonen des Denk- und Sagbaren *destabilisieren, erweitern, veruneindeutigen und transformieren*“ (Geipel 2019: 46, Herv. i. O.) – und damit auch Felder des Anerkennbaren neu konstituieren. Insbesondere, da in der Instabilität des Butler’schen Subjekts die Möglichkeit für resignifizierende Akte liegt (vgl. Abschnitt 2.2.3), rückt mit einem Interesse an Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* in den Blick, wie Subjekte entstehen, indem sie *outsiderness*-relevante Anrufungen umdeuten, kreativ ausgestalten und somit die Ordnungen ‚anders‘ zitieren.

(3) Zuletzt ist für eine poststrukturalistische Fundierung von Interviewforschung von Bedeutung, dass die Kategorie des Subjekts völlig anders gedacht wird, als dies in Ansätzen qualitativer Sozialforschung der Fall ist, die in der Tradition des Interpretativen Paradigmas entstanden sind. Diese betonen allesamt „die Wichtigkeit von Handlungsfähigkeit und Handlungsträgerschaft, kurz: die Rolle sozialer Akteure bei der Herstellung, Stabilisierung und Veränderung sozialer Phänomene“ (Keller 2012: 7f.). Zugleich wird angenommen, dass das Individuum „nur sehr begrenzt in direkter Weise als Informant für seine subjektive Sicht auf die Welt fungieren“ (Küsters 2009: 19) kann, was den Einsatz indirekter Methoden, wie z.B. offener (narrativer) Interviews notwendig mache (ebd.). Trotzdem wird hier ein Subjekt als eine Sinneinheit im doppelten Verständnis vorausgesetzt: Zum einen wird das Subjekt als einheitliche Entität vorgestellt, die über sich Auskunft geben kann. Zum anderen wird dieser Subjekt-Entität die Fähigkeit zugeschrieben, das eigene Erleben deuten und ver-sinnlichen zu können. Ein so imaginiertes Subjekt sieht sich in der ‚klassischen‘ sozialwissenschaftlichen Forschung gesellschaftlichen Strukturen gegenüber, mit denen es in einem Wechselverhältnis steht, über das es im Rahmen empirischer Forschung mit Interviews Aussagen zu

[179] In Abschnitt 3.4.1 unterziehe ich den Erzählimpuls, der die biographisch-narrativen Interviews eingeleitet hat, einer anrufungstheoretischen Reflexion. Zudem wird die Dimension der Interaktion zwischen Interviewerin und Interviewter in den fallbezogenen Re-Konstruktionen auch im Rahmen der feinanalytischen Lesarten konsequent miteinbezogen (vgl. Abschnitte 4.1.4 und 4.2.4).

treffen gilt. Eine der kaum explizierten „Hintergrundgewissheiten" (Bender 2010: 298) ist somit „die imaginierte Separierung von einem Subjekt auf der einen und ‚der Gesellschaft' bzw. ‚objektiven', dem Subjekt äußerlichen soziohistorischen Begebenheiten auf der anderen Seite" (ebd.) Über Instrumente der qualitativen Sozialforschung, so z.B. über Ansätze der Biographieforschung werde es dann möglich, „den Antworten auf eine der Grundfragen der Soziologie, nämlich dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft näher zu kommen" (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 139).

In einer subjektivierungstheoretischen Perspektivierung kommen an dem Subjekt als geschlossene Sinneinheit (vgl. Jergus 2014: 56) Zweifel auf. Mit Butler wurde bereits im Rahmen der theoretischen Ausführungen hergeleitet, dass das Subjekt in diesen Ansätzen nicht mehr als ahistorisch gegeben und rational über sich verfügend gedacht werden kann, sondern dass es erst in Anrufungsgeschehen in seine soziale Existenz gerufen wird (Butler 2001). Grundlegend ist hier die konstitutive Bezogenheit auf soziale Normen, unter der Subjektwerden stattfindet. In diesem Sinne löst ein Verständnis vom Subjekt als in und durch machtvolle Ordnungen konstituiert das Verständnis einer Dualität ab, in der sich das Subjekt und die soziohistorischen Umstände gegenüberstünden (Bender 2010: 298). Insofern plausibilisiert sich die Nutzung von Interviews, im Rahmen derer Subjekte angesprochen werden und sich artikulierend konstituieren, über die *Zusammenfassung von Subjekt und Ordnung*: Entsprechend wird das Subjekt in seinen kontingenten Existenzformen zum Ort, an dem etwas über die gesellschaftlichen Ordnungen erfahren werden kann, gerade *weil* diese das Subjekt als solches erst ermöglicht haben. Zugleich liegt in der iterativen Struktur des Sozialen begründet, dass Normen nicht identisch reproduzierbar bzw. ‚beantwortbar' sind. Für eine so akzentuierte Analyseperspektive bedeutet dies, „nicht davon ausgehen zu können, dass sich in Interviewartikulationen ein einheitlicher Zusammenhang – des Wissens, des Subjekts oder des Sozialen – entäußern bzw. ausdrücken würde" (Jergus 2014: 57).

Den Blick auf die Vollzüge im Sprechen zu richten, darf allerdings nicht so missverstanden werden, als würde dadurch den im Artikulieren entstehenden Subjekten abgesprochen, dass sie eine Geschichte ‚haben', d.h. dass sie als (bestimmte) Subjekte bereits Erfahrungen gesammelt haben und Lesarten ihrer selbst und der Welt entwickeln können. Dies zu negieren würde bedeuten, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu dethematisieren und unsichtbar zu machen, weil so auch die (materiellen und symbolischen) gewaltvollen, aber auch ermächtigenden Erfahrungen deprivilegiert positionierter Subjekte im unendlichen akademischen Sprachspiel poststrukturalistischer Theorie aufgelöst würden. Dies wiederum würde dann auch das kritisch-theoretische Anliegen verkennen, Macht und ihre Produktivität in den Blick zu nehmen (etwa Foucault 1987; Butler 2001). Ginge man dementsprechend von einem ‚geschichtslosen' Subjekt aus, wäre es zudem wenig plausibel, biographische Texte zum Ausgangspunkt der empirischen Analyse zu machen.

Es ist meines Erachtens jedoch ein Erfahrungsbegriff vonnöten, der in Rechnung stellt, „dass Erfahrungen gerade *nicht als authentische* verstanden werden können, sondern vielmehr als Ergebnis von Subjektivierungsprozessen, die unsere Selbst- und Weltdeutungen *machtvoll* begrenzen wie ermöglichen" (Fegter/Rose 2013: 78f., Herv. i. O.; vgl. auch Lemke 1997: 261). Chris Weedon konturiert in ihrem Buch *Wissen und Erfahrung* (1991) ein Verständnis von Erfahrung, das grundlegend an Diskurse gekoppelt ist und somit einer ‚eigentlichen Bedeutung' von Erfahrung eine Absage erteilt. Sie geht davon aus, „daß die Formen der Subjektivität historisch erzeugt sind" (Weedon 1991: 49). Erfahrungen sind dann als Konstruktionen zu verstehen, die immer schon vor dem Hintergrund diskursiver Wissensangebote *als spezifische Erfahrungen* von den Subjekten selbst gelesen werden können. Als

poststrukturalistische Denkerin hebt Weedon die Rolle der Sprache in diesem Prozess der Erzeugung und Deutung von Erfahrung hervor: „Indem wir Sprache erwerben, lernen wir, unsere Erfahrungen zu äußern, ihr eine Bedeutung zu geben, und sie gemäß bestimmter Denkweisen, bestimmter Diskurse, die unserem Eintritt in die Sprache vorausgehen, zu verstehen“ (ebd.: 49f.). Sie führt dies am Beispiel des Selbsterlebens einer Frau als „widernatürliche oder schlechte Mutter“ aus, wenn diese die Anforderungen eines Diskurses um Mutterschaft, der sich am sozialen Gefüge der patriarchalen Kleinfamilie aufhängt, nicht erfüllen kann oder möchte (vgl. ebd.: 50).

In einer ähnlichen Stoßrichtung schlagen Paul Mecheril und Britta Hoffarth vor, Erfahrung nicht, wie es in der Allgemeinen Psychologie üblich sei, als „Erlebnis plus Bedeutung“ (Mecheril/Hoffarth 2009: 245) zu verstehen, sondern „in einem radikalen Sinne kulturalistisch, d.h. als aus Strukturen resultierend […], die bestimmte Bedeutungszuschreibungen und Praxisformen ermöglichen, andere verhindern“ (ebd.) zu begreifen. Im Akt des Artikulierens wird dann diese Erfahrung nicht einfach wiedergegeben, sondern sie wird im Rahmen einer spezifischen Verknüpfung mit diskursiven Wissensangeboten erst als Erfahrung (wieder-) hergestellt und ermöglicht. Erfahrungen, so kann aus poststrukturalistischer Perspektive festgehalten werden, können nicht als ‚rein‘ subjektives Erleben gefasst werden, vielmehr werden sie mit Diskursen verknüpft und darüber kontextualisiert: Sie sind damit „Ausdruck einer kollektiven Wissensproduktion“ (Gutierrez-Rodriguez 1999: 61). Indem sie in einen übersituativen Kontext von Wissen und Bedeutung gestellt werden, wird dem individuellen Tun und Erleben sogleich ein Sinn verliehen, der als Ergebnis diskursiver Möglichkeiten und Grenzen des Sag-, Denk- und damit Kontextualisierbaren verstanden werden kann. Über diese Vollzüge von Kontextualisierung von Erfahrung mit Diskursen entsteht dann schließlich das Subjekt auf eine bestimmte Weise (Mecheril 2006: 125). Mit einem solchen Verständnis wird es meines Erachtens möglich, Erfahrungen, die in narrativen Interviews artikuliert werden, nicht in erster Linie im subjektiven Erleben der Sprechenden zu verorten und somit ein Subjekt als ‚Trägerin‘ von Erfahrung (wieder-)einzuführen, sondern diese in ihrer diskursiven Verfasstheit zu analysieren. Als ebensolche Produkte historisch-kontingenter (Differenz-)Ordnungen sind sie für biographische Forschungsansätze bzw. allgemeiner: Forschung mit offenen Interviews, die ein gesellschafts- und machttheoretischen Anliegen verfolgen, erst interessant.[180]

[180] Neben der Ebene der Datenproduktion mittels Interviews ist im Laufe des Analyseprozesses der vorliegenden Studie jedoch auch die Frage virulent geworden, wie unter poststrukturalistischen Prämissen sinnvoll über die empirischen Texte gesprochen werden kann. Als Forschende nämlich ist man aufgefordert, eine sinnvolle Sprache zu finden, die einerseits die Interviewartikulationen nicht auf ein Subjekt hinter der Tat zurückführt, sondern auf die spezifischen Sagbarkeitsfelder und ihre machtvolle Konturiertheit schaut, und zugleich in Rechnung stellt, dass hier aber konkrete Subjekte von konkreten Erfahrungen sprechen, und sie als Subjekte einen Anspruch auf ihre eigene Geschichte und ihr eigenes Subjektsein erheben, das ihnen im Raum machtvoller Diskurse oft verwehrt bleibt. Gerade im Verfertigen von Analysetexten zeigt sich damit der schmale forschungspraktische Grat, das Subjekt nicht als eine „Kohärenz verbürgende Zurechnungsadresse“ (Jergus 2014: 63) zu unterstellen und somit den Blick zum Subjekt hin und weg von den machtvollen sozialen Ordnungen weg zu lenken, es jedoch andererseits nicht mit dem Sprechakt übereinfallen zu lassen und in Analysetexten grammatisch einzuebnen. Letzteres würde eine potenzielle Verunsichtbarung der Verletzbarkeit, aber auch der Anstrengungen von Subjekten um ein lebbares Leben bedeuten. Dies erscheint beinahe gewaltvoll gerade für jene sozial deprivilegiert positionierte Subjekte, die sowieso immer wieder dafür kämpfen müssen, überhaupt den Status als anerkannte Subjekte zu erhalten. Die Frage nach einer angemessenen Sprache führt dementsprechend in ein spannungsvolles Feld zwischen theoretischen Prämissen und erkenntnispolitischem Anliegen. In meinen Analysetexten habe ich dementsprechend versucht, das Erleben und Ausagieren einer spezifisch restringierten Subjektposition einzuholen, indem ich in den Analysetexten durchaus von handelnden Figuren (vgl.

Anhand der drei oben ausgeführten Verschiebungen, die das Verständnis von Sinnentstehung, Analysegegenstand und Subjektkonzeption betreffen, ist deutlich geworden, welche methodologischen Modifikationen unter poststrukturalistischen und subjektivierungstheoretischen Vorzeichen an Interviewverfahren, wie sie klassisch von der qualitativen Sozialforschung genutzt werden, notwendig erscheinen. Ebenso habe ich daran anschließend einen poststrukturalistisch konturierten Erfahrungsbegriff umrissen, der in der Lage ist, die diskursive Begründetheit von Erfahrungen zu berücksichtigen, und damit dem Subjekt Differenz- und Ermächtigungserfahrungen nicht abzusprechen, ohne gleichzeitig von einem starken ‚Subjekt der Erfahrung' auszugehen.

Bevor ich näher auf die konkrete methodische Umsetzung der methodologischen Überlegungen eingehe, möchte ich nun zunächst das Produkt eines biographischen-narrativen Interviews in den Blick nehmen: die Biographie. Konkret möchte ich zu einem subjektivierungstheoretisch unterlegten Verständnis des biographischen Forschungsansatzes kommen, um deutlich zu machen, wie das Verhältnis von Subjektivierung und Biographie gedacht werden kann.

3.3 Zur Bedeutung von biographischen Texten als empirischem Material der Untersuchung

Für die Untersuchung von Subjektkonstitution unter Bedingungen von *outsiderness* greife ich auf Selbstpräsentationen zurück, die mithilfe des Instruments des biographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983) erhoben wurden. In diesem Sinne nutze ich einen biographischen Forschungsansatz für die methodische Umsetzung meines Untersuchungsvorhabens. Da mein Erkenntnisinteresse jedoch nicht, wie in vielen biographieanalytischen Studien, biographische Prozesse[181] sind, sondern Subjektivierung innerhalb gesellschaftlicher Differenzverhältnisse, möchte ich an dieser Stelle begründen, warum ich einen biographieanalytischen Zugang wähle und welches Verständnis von Biographie ich der empirischen Studie zugrunde lege. Um die Passung des biographischen Forschungszugangs zum Untersuchungsgegenstand zu verdeutlichen, lege ich eingangs sein gesellschaftsanalytisches Potenzial dar (Abschnitt 3.3.1). Daraufhin bringe ich ihn in Dialog mit diskurstheoretisch fundierten Kritiken, die besonders den Subjektbegriff biographischer Ansätze problematisieren (Abschnitt 3.3.2). Als methodologische Konsequenz daraus werde ich ein Verständnis von Biographie als Text darlegen, welches ich durch drei Markierungen ausschärfen werde: Biographische Texte werde ich folglich verstehen als Erfahrungsgeschichten, situative Produkte einer Erhebungssituation sowie als begriffen im diskursiven und historisch wie kulturell geformten Format ‚Biographie' (Abschnitt 3.3.3).

Rose 2012a: 269f.), Hauptakteurinnen und Sprecherinnen gesprochen habe – und eben nicht nur von der textuellen Artikulation, die auf eine diskursive Praxis zurückverweist, hinter der das Subjekt zu verschwinden droht.

[181] Schütze untersucht anhand des narrativen Interviews Prozessstrukturen des Lebenslaufs (Schütze 1984), Rosenthal verfolgt eine Verhältnissetzung von erzähltem und erlebtem Leben (Rosenthal 2015) und Lucius-Hoene/Deppermann geben an, narrative Identität zu rekonstruieren (Lucius-Hoene/Deppermann 2002).

3.3.1 Gesellschaftsanalytisches Potenzial des biographischen Forschungsansatzes

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit lebensgeschichtlichen Erzählungen hat in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften sowie in großen Teilen der sozialwissenschaftlichen Forschung eine lange Tradition (von Felden 2008). Betont wird in der Methodenliteratur, dass die Untersuchung von Lebensgeschichten seit Beginn des Forschungsansatzes mit dem Interesse verwoben war, über die individuellen Biographien Einsichten in gesellschaftliche Prozesse zu gewinnen (Alheit/Dausien 2009). So entstand die oft als erste biographieanalytische Untersuchung zitierte Studie *The Polish Peasant in Europe and America (1918-1920)* von William Thomas und Florian Znaniecki (1958), wie zahlreiche andere mit lebensgeschichtlichem Material arbeitenden Untersuchungen, mit dem Anliegen, Einsichten über soziale Problemlagen im Wandlungsprozess der amerikanischen Gesellschaft, zu gewinnen.[182] Auch die biographieanalytischen Ansätze, an die das heutige Feld der deutschsprachigen Biographieforschung anschließt, wurden im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse entwickelt. So wurden biographische Methoden im Zusammenhang sozialer Bewegungen ab den 1970er Jahren in Deutschland im Sinne einer Gegenwissenschaft zu einem wichtigen wissenschaftlichen Ansatz, der das Ziel verfolgte, soziale Ungleichheit über die „unterdrückten und ignorierten Perspektiven“ (Alheit/Dausien 2009: 296) etwa von Frauen und sogenannten ‚Gastarbeitenden‘ sichtbar zu machen.

Mit Blick auf die Methodendiskussion im türkischen Kontext lässt sich festhalten, dass sich hier ebenfalls die wissenschaftliche Betrachtung von subjektiven Erfahrungen und Lebensgeschichten als ein Forschungszugang etabliert hat. Diese schließen hingegen eher weniger an die sozialwissenschaftliche Tradition der Biographieforschung an, sondern an Ansätze der *oral history*. Diese ursprünglich aus der Geschichtswissenschaft kommende Methode findet in der Türkei besonders in der Anthropologie, Soziologie, Literaturwissenschaft und der Geschlechterforschung Anklang (Neyzi 2016). Laut Leyla Neyzi wird im Forschungsansatz der *oral history* eine Möglichkeit gesehen, der offiziellen über staatliche Bildung vermittelten nationalen Geschichtsschreibung eine alternative Wissensproduktion entgegenzusetzen (ebd.: 445f.).[183] Insofern wird ihm, ebenso wie der Biographieforschung, das Potenzial zugeschrieben, subjektive Perspektiven auf Gesellschaft wissenschaftlich zur Geltung bringen zu können.

---

[182] Peter Alheit und Bettina Dausien machen allerdings darauf aufmerksam, dass diese zunächst „kritisch-emanzipatorisch klingenden Einschätzungen“ (2009: 290) eigentlich dazu dienten die Frage „möglicher Anpassungsleistungen des Individuums“ (ebd.: 291) zu untersuchen, von denen man sich ein gesellschaftliche Restabilisierung erhoffte.

[183] Besonders auch für die Erforschung marginalisierter Subjektivitäten ist *oral history* laut Neyzi ein vielgenutzter Ansatz in der Türkei (vgl. Abschnitt 1.2), insbesondere in Bezug auf kurdische Subjektpositionen: „The lack of recognition of the Kurdish language by the Turkish state throughout the 20th century led to a heightened consciousness about language, oral tradition, music and performance” (Neyzi 2016: 445; vgl. exempl. Hamelink 2014; Schäfers 2017). Neyzi macht jedoch ebenfalls darauf aufmerksam, dass das Anliegen der *oral history*, welches darin liegt alternatives, die staatlichen Narrative herausforderndes Wissen zur Geltung zu bringen, in der Türkei durch die politischen Instabilitäten und Repressionen in den letzten Jahren in der Türkei zunehmend erschwert wird (Neyzi 2019).

Allgemein muss festgehalten werden, dass es sich bei den unter dem Oberbegriff Biographieforschung zusammengefassten Forschungsansätzen keineswegs um eine fest umrissene Methode handelt.[184] Vielmehr versammeln sich unter dieser Überschrift komplexe Forschungsansätze, in denen verschiedene theoretische und methodologische Perspektiven sowie methodische Verfahren zur Erhebung und Auswertung empirischen Materials kombiniert werden können (Dausien 1994: 152). Ebenso sind Arbeiten, die sich zur Biographieforschung zählen, nicht allein interessiert an „bestimmten Fragestellungen, die offensichtlich auf die Lebensgeschichte von Menschen bezogen sind, sondern sie formulieren vielmehr unterschiedlich bereichsspezifische Fragestellungen in biographischer Form" (Rosenthal 2015: 192). In diesem Sinne erscheint der biographische Forschungsansatz auch für das vorliegende Forschungsinteresse anschlussfähig, das weniger an den biographischen Prozessen interessiert ist, die sich aus den Selbstdarstellungen der von mir befragten Frauen herausarbeiten lassen. Mittels des biographischen Forschungsansatzes und dem Erhebungsinstrument des narrativen Interviews wurde im Rahmen meiner empirischen Untersuchung vielmehr biographisches Material generiert, welches sich qua seiner Differenziertheit und Dichte eignet, Prozesse der Subjektkonstitution zu untersuchen und diese vor dem Hintergrund der individuellen Biographie einzuordnen.

Längst ist es zum theoretischen Ausgangspunkt biographischer Forschung geworden, Biographie in sozialkonstruktivistischer Manier als im Sprechen über das eigene Leben hergestelltes Konstrukt zu behandeln (Lutz 2010: 119; von Felden 2008: 11). Insofern geht es seit der konstruktivistischen Wende in den Sozialwissenschaften

> „nicht mehr darum, wie Biographien in unterschiedlichen Gruppen und Kontexten ‚sind' bzw. ‚verlaufen', sondern darum, wie Menschen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten und sozialen Situationen eine Biographie ‚herstellen' und welche Bedingungen, Regeln und Konstruktionsmuster dabei beobachtet werden können" (Alheit/Dausien 2009: 298).

Das Konstrukt Biographie, so hat Gabriele Rosenthal (1995) gezeigt, verweist auf den komplexen Zusammenhang von Erleben, Erinnern und Erzählen. So wird die Art und Weise des Erinnerns, d.h. des Zuwendens[185] zu einem Fragment der erlebten Vergangenheit, geprägt durch das Erleben in der Vergangenheit und zugleich durch die Gegenwart, in der die Erzählung generiert wird (Rosenthal 2015: 195ff.). Lebensgeschichtliche Erzählungen basieren dabei jedoch nicht nur auf Selbstdeutungen bzw. subjektiven Innensichten der Subjekte, vielmehr verweisen sie auf Diskurse und gesellschaftliche Rahmungen und sind somit „ein individuelles und ein kollektives Produkt" (Bogner/Rosenthal 2017: 45) zugleich. Die Analyse einer biographischen Erzählung erlaubt es daher immer auch, Aussagen über soziale Strukturen und deren Deutungen durch den*die Biograph*in als Gesellschaftsmitglied selbst zu treffen. Gleichzeitig gilt eine biographische Erzählung nicht als Zeugnis bzw. Abbild von Gesellschaftlichem. Peter Alheit und Bettina Dausien verabschieden somit den „theoretischen Großanspruch […] das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft schlüssig und umfassend zu formulieren" (Alheit/Dausien 2009: 309). Vielmehr sehen sie in biographischen Forschungsansätzen einen begründeten Versuch, anhand von subjektiven Perspektiven zu untersuchen, inwiefern es Subjekten gelingt,

[184] Zugleich ist zu beobachten, dass zumindest im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs Biographieforschung eng mit den Erhebungs- und Auswertungsverfahren Fritz Schützes (Schütze 1983; 1984) und der Methode der biographischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 2015) verknüpft ist.

[185] Mit dem Akt der Zuwendung lehnt sich Rosenthal an Husserl und seinen Begriff der Noesis an.

„die gesellschaftlichen Widersprüche in bestimmten sozialen Kontexten praktisch zu leben, sie in unterschiedlichen sozialen Konstruktionsformen ‚sinnvoll' zu machen, sie sich im Rahmen ihrer Lebensgeschichte anzueignen und aktiv zu bearbeiten" (ebd.).

Der biographische Forschungsansatz erscheint mir daher in besonderer Weise geeignet, um die Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Ordnungen und subjektiver Aneignung und Bearbeitung in den Blick zu nehmen, die auch in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht. Im Sprechen über das eigene Leben und eigene Erfahrungen kann, so die Annahme, sichtbar werden, inwiefern *outsiderness*, d.h. natio-ethno-kulturell codierte In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat, als struktureller Rahmen für individuelle Biographien und Erfahrungen von marginalisiert Positionierten relevant wird. Die Form des narrativen Interviews gibt den Interviewten dabei Raum zur Entfaltung eigener Positionierungen und Relevanzsetzungen im Format Biographie. Damit bringt es (potenziell) ausführliche Darstellungen hervor, die es erlauben zu analysieren, wie Subjekte soziale Wirklichkeit im Sprechen konstruieren. Möglich wird es darüber also, Bezüge zu gesellschaftlichen Strukturen, aber auch die individuellen Verhandlungen derer durch die Subjekte selbst zu untersuchen.

3.3.2 Der biographische Forschungsansatz aus diskurstheoretischer Sicht: Kritiken und Potenziale

Seit zirka fünfzehn Jahren wird in der Biographieforschung diskutiert, inwiefern dem Umstand, dass biographische Konstruktionen sinnstiftend Bezug auf Diskurse nehmen, mit einer diskursanalytischen Perspektive auf Biographie Rechnung getragen werden kann. Im Zentrum der Diskussion steht, ob und unter welchen Bedingungen beide Ansätze, der biographie- und der diskursanalytische, methodologisch und forschungspraktisch füreinander fruchtbar sind. Während der 2005 erschienene Sammelband *Biographieforschung im Diskurs* (Völter et al. 2005) den Anfang einer systematischen Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Herausforderungen einer Verbindung der beiden Forschungstraditionen markierte, liegen heute unterschiedliche Arbeiten vor, die Vorschläge zur Verbindung von Biographie und Diskurs über unterschiedliche theoretische Zugänge und Methodiken vorgelegt haben (z.B. Freitag 2005; Tuider 2007; Spies 2010; Rose 2012a; Kleiner 2015). Diskurstheoretische Ansätze, so die Annahme, könnten dabei helfen, einerseits Diskurse als strukturierende Größe von Biographie in den Blick zu rücken sowie mit ihrem relationalen, dekonstruktivistischen Subjektverständnis die Widersprüchlichkeiten und Antagonismen in biographischen Erzählungen einzufangen.

Ein kritischer Einwand jedoch, der aus diskurstheoretischer Perspektive an biographieanalytische Forschungszugänge gerichtet wird, betrifft deren Subjektverständnis. Wie ich bereits in den vorigen Abschnitten in Bezug auf sozialwissenschaftliche Interviewforschung konstatiert habe (Abschnitt 3.2), wird die Annahme, dass es ein Subjekt gäbe, welches dann zu ‚seiner Geschichte' oder ‚seiner Biographie' befragt werden könne, aus diskurs- und subjektivierungstheoretischer Sicht problematisiert. Vielmehr stünde dann im Fokus, wie sich Subjekte im Sprechen über ihr eigenes Leben erst erschaffen und welche diskursiven Ordnungen dieses Werden ermöglichen und begrenzen.

Eine konkrete an Michel Foucault anschließende Kritik an biographischen Ansätzen bezieht sich auf die historische ‚Erfindung' des Subjekts im 17./18. Jahrhundert. Foucault hat

gezeigt, wie das genaue Erfassen und Dokumentieren von individuellem Leben dazu beigetragen haben, dass das Individuum ins Interesse wissenschaftlicher Betrachtungen rückte. Mit seiner Analyse von Disziplinaranstalten wie dem Krankenhaus und dem Gefängnis macht Foucault deutlich, wie diese „neue Beschreibbarkeit“ (Foucault 1994: 247) an der Produktion von Normalität und Abweichung menschlichen Lebens teilhat und als Mittel der Kontrolle und Beherrschung von Subjekten fungiert (vgl. Schäfer/Völter 2009: 162). Foucault formuliert hier eine Kritik an den Humanwissenschaften, welche über Methoden der Selbstbeschreibung maßgeblich daran beteiligt sind, das herzustellen, was er die „schöne Totalität des Individuums“ (Foucault 1994: 278) nennt.[186] Insofern ist das Individuum, das von der Biographieforschung als bestehendes imaginiert und angesprochen wird, eigentlich genau erst das Produkt jener Methoden, mit denen es ‚untersucht‘ werden soll. Human- und sozialwissenschaftliche Ansätze der Moderne bringen die Idee der vermeintlichen Einheit des Individuums somit erst machtvoll hervor.

Zwar geht auch die rekonstruktive sozialwissenschaftliche Biographieforschung, wie etwa Rosenthal sie vertritt, nicht von einem cartesianischen Subjekt aus, das sich durch Kohärenz, Selbstbewusstsein und einen stabilen Kern auszeichne, sondern erkennt an, dass das Subjekt nicht über die Lebensspanne das gleiche bleibe – und sich dies auch in den lebensgeschichtlichen Erzählungen widerspiegle. Daher rührt auch ihre Unterscheidung zwischen erzählter und erlebter Lebensgeschichte (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 148f.) und die angestrebte Gegenüberstellung der Präsentation der Erzählung mit dem tatsächlichen biographischen Ablauf. Aus dekonstruktivistischer Sicht jedoch muss auch die Annahme, dass ein Subjekt eine Geschichte ‚habe‘, wenn diese auch in immer wieder unterschiedlicher Weise zur Sprache gebracht würde (Schäfer/Völter 2009: 175), als Effekt neuzeitlicher Diskurse über ‚das Subjekt‘ verstanden werden.

Trotz dieser grundsätzlichen Spannung bezüglich der unterschiedlichen Subjektkonzeptionen, bescheinigen eine ganze Reihe an Biographie- und Subjektivierungsforscher*innen biographischen Ansätzen das Potenzial, gerade die Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit (post-)moderner Subjektivität in den Blick nehmen zu können. So betont Tuider, dass biographische Ansätze sich in Kombination mit poststrukturalistischen Theorien dazu eigneten herauszustellen, wie im Erzählen Räume des Dazwischen hergestellt werden, z.B. geschlechtlicher, natio-ethno-kultureller, geographischer, sexueller Art (Tuider 2009: 174f., auch Lutz 2010: 120). Das hohe Potenzial von biographischen Selbstdarstellungen besteht darin,

> „dass sich biographisches Material gegen einfache Typisierungen sperrt und eine Differenzierung homogenisierender und dualistischer Differenzkonzepte (‚Männlich/weiblich‘, ‚Deutsche/Ausländer‘, ‚christlich/muslimisch‘, ‚heterosexuell/homosexuell‘ usw.) geradezu erzwingt“ (ebd.).

Somit bieten biographische Selbstauskünfte ein fruchtbares Material für dekonstruktivistische Lesarten, da sie den sich selbst erzählenden Subjekten Raum geben, eigene Relevanzsysteme zu entfalten und damit bestehende Dichotomisierungen potenziell aufzubrechen. In Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse, zu analysieren, wie Subjekte sich konstituieren und konstituiert werden, indem sie *outsiderness*-relevante Anrufungen verhandeln, bie-

[186] Anschließend an diese Argumentation zeigt Sabine Reh, wie gesellschaftliche Institutionen wie die Kirche oder die Rechtsprechung ein bestimmtes Sprechen über sich einfordern, das sich laut Reh als Bekenntnis beschreiben lässt (Reh 2003; 2004).

ten biographische Darstellungen somit die Möglichkeit, Widersprüchlichkeiten und Widerspenstigkeiten sichtbar zu machen, indem z.B. die Gegenüberstellung ‚kurdisch/türkisch' bzw. ‚natio-ethno-kulturelle insider-Subjekte/outsider-Subjekte' herausgefordert und verhandelt wird.

3.3.3 Methodologische Konsequenz der dekonstruktivistischen Kritik: Biographie als Text verstehen

Wie oben eingeführt sind klassische biographische Forschungsansätze daran interessiert, nicht nur das im Interview erzählte Leben, sondern auch die Abläufe des gelebten Lebens in den Blick zu nehmen und, beides integrierend, zu rekonstruieren. Somit ist es ein expliziter Anspruch dieser Ansätze, „die Rekonstruktion von Handlungsabläufen in der Vergangenheit und des damaligen Erlebens [zu] ermöglichen und eben nicht nur die Deutungen der untersuchten Personen in der Gegenwart offen[zu]legen" (Rosenthal 2015: 202). In einer dekonstruktivistischen Sichtweise, die in dieser Arbeit eingenommen wird, ist ein solcher Anspruch aus den oben diskutierten Gründen empirisch nicht einholbar. Im Anschluss an dekonstruktivistische und subjektivierungstheoretische Vorschläge, wie sie an unterschiedlichen Stellen der Arbeit bereits besprochen wurden (Abschnitte 2.2; 3.1; 3.2), wird hier nun ein Verständnis zugrunde gelegt, nach dem Biographie als Text die Grundlage der Analyse wird: Damit erhält der in Transkriptform vorliegende Text den Status der zentralen Instanz der Interpretation und nicht ein als hinter ihm stehend gedachtes Individuum. Ohne Aussagen über ein hinter dem Text liegendes Subjekt treffen zu können und zu wollen, wird in der Analyse des empirischen Materials das in den Vordergrund gestellt, worauf die Forschende Zugriff hat: die im Format Biographie spontan erzeugten Texte. Diese Texte können dann als performativ hergestellte Produkte verstanden werden, in denen im Sinne Butlers das Subjekt entsteht bzw. sich generiert.[187] Die empirische Analyse folgt damit einem mit Butler hinterlegten Biographieverständnis, wie es Rose in ihrer Studie zu Subjektivierung und migrationsbezogener Diskriminierung vorgelegt hat:

> „In einer im Anschluss an Butler radikalisierten Sicht auf das biographische ‚Material' erhält das Erzählte dann den Status der einzig zugänglichen ‚Wahrheit' über die zur Frage stehende Subjektkonstitution. Was immer Biographieforschende interpretieren, sie können ein gleichsam außerhalb des Textes stehendes Subjekt nicht erreichen, sie beziehen sich vielmehr immer und notwendig auf die konkrete Inszenierung eines solchen ‚Ich' im Text." (Rose 2012b: 119)

Biographien interessieren somit im Rahmen der Arbeit als Konstruktionen, die zwar auf eine außertextuelle Wirklichkeit verweisen, die jedoch vor dem Hintergrund eines dekonstruktivistischen Subjektverständnisses nicht die Grundlage dafür bieten können, Aussagen über ein ‚Subjekt an sich' zu treffen. Vielmehr werden Äußerungen in biographischen Texten ana-

---

[187] Der Textbegriff, der hier skizziert wird, lehnt sich an ein Verständnis von Text an, wie es auch im Zuge des *linguistic turns* vorgeschlagen wurde, der die sprachliche Konstituiertheit der sozialen Welt unterstreicht. Dies erscheint mir auch aus subjektivierungstheoretischer Sicht plausibel, da Butler das Subjekt gleichsam als sprachliche Kategorie, als „sprachliche Gelegenheit des Subjekts" (Butler 2001: 15), zu verstehen gegeben hat. Die analytische Arbeit mit jenem Textbegriff, auf den der *linguistic turn* aufmerksam macht, fragt dann ebenfalls nicht „nach dem ‚Wahren im Text', sondern danach […] warum etwas wann und wie zur Sprache gebracht wird und was nicht und warum nicht" (Tröhler/Fox 2019: 25).

lysiert als „sozial-diskursive Vollzugslogiken“ (Jergus 2014: 60), womit auch Subjektkonstitutionen sowie potenzielle resignifizierende Akte als performative Praxen der Biographisierung in den Blick rücken.[188]

Im Zuge der sich aus der oben markierten diskurstheoretischen Kritik ableitenden Konsequenz, Biographien als Texte zu verstehen, möchte ich im Folgenden eine genauere Einordnung vornehmen, wie diese biographischen Texte im Rahmen dieser Arbeit dann verstanden werden müssen. Für die zur Interpretation vorliegenden Texte halte ich drei Verweisungszusammenhänge für kennzeichnend, auf die ich nachfolgend genauer eingehen möchte. Zum einen verweisen die biographischen Texte (1) auf gelebtes Leben und Erfahrungen der Subjekte, auf (2) einen konkreten Entstehungszusammenhang sowie schließlich (3) auf Biographie als ein spezifisches historisch-kulturelles Format.

(1) Biographischer Text als Erfahrungsgeschichte

Da die Arbeit an der Hervorbringung von Subjekten im Sprechen interessiert ist, steht erklärtermaßen nicht, wie in vielen anderen biographieanalytischen Forschungsprojekten, im Fokus, über das erzählte Leben einen Zugriff auf ‚tatsächliche‘ Erfahrungen von Subjekten zu erhalten. Das gelebte Leben stellt jedoch die Grundlage des Sprechens dar, so zumindest wäre es bei einem biographisch-narrativen Erzählimpuls zu erwarten, der nach Lebensgeschichten fragt.[189] In diesem Sinne stellt das Produkt eine Repräsentation des Erlebten dar (Dausien 2006a). Die Selbstpräsentation orientiert sich demnach an Erfahrungen[190], die zwar zu einer früheren Zeit als jener der Interviewsituation gemacht wurden und die somit wiederum an frühere Subjektivierungen gebunden sind, die aber in ihrem Erzählt- und damit (Re-)Interpretiert-Werden auf spezifische Art und Weise hervorgebracht werden. Mit einer dekonstruktivistischen Hinterlegung biographischer Texte lässt sich dann davon ausgehen, dass sich das in der Vergangenheit Erlebte jeden Zugriffs entzieht, und dass eine Annäherung daran lediglich auf der Ebene der Sprache im Sinne einer „Erlebnisterminologie“ (Schäfer/Völter 2005: 173) möglich sei. Um dies anzuzeigen schlägt Anna Aleksandra Wojciechowicz – angelehnt an den von Schütze geprägten Begriff der ‚Erfahrungsaufschichtung‘ – den meines Erachtens sehr treffenden Begriff „Interpretationsaufschichtung des Erfahrenen“ vor (Wojciechowicz 2018: 105).

Das bisherig gelebte Leben und die Erfahrungen des*r Sprecher*in gehören somit zu den Feldern, „von denen theoretisch angenommen wird, dass sie für die Konstruktion des alltagsweltlichen biographischen Textes relevant sind“ (Dausien 2006a: 201). Laut Dausien macht eine Betrachtung von biographischen Texten nur unter ebendieser Prämisse Sinn, dass in der

[188] Biographien mit Butler als Orte von Resignifizierungen zu konzeptualisieren, ist nicht die einzige Möglichkeit, die Verknüpfung von Subjekt, Diskurs und Biographie zu denken. So arbeitet Tina Spies mit Stuart Halls Artikulationskonzept, um Biographien als Verknüpfungsstelle von Diskurs und Subjekt zu denken, an der eigensinnige Positionierungen von Subjekten möglich werden (Spies 2009; 2010). Ralf Mayer und Britta Hoffarth sowie Christine Thon nehmen aus der Perspektive der radikalen Diskurstheorie von Laclau und Mouffe die „stets inhaltlich konkret zu analysierende[n] Praktiken der Artikulation“ (Mayer/Hoffarth 2017: 107) innerhalb von biographischen Erzählungen in den Blick und verorten die Möglichkeit, Widerständigkeit zu performieren bereits in der theoretisch mitgedachten Unabschließbarkeit des Diskursiven (Thon 2016).

[189] Im Erzählimpuls, den ich für meine Interviews entwickelt habe, frage ich nach „Lebensgeschichten von verschiedenen Menschen, die in der Türkei zur Schule gegangen sind“ („Türkiye’de eğitim görmüş çeşitli insanların yaşam öyküleri“). Für eine detailliertere Analyse des Erzählimpulses s. Abschnitt 3.4.1.

[190] Wie der Erfahrungsbegriff poststrukturalistisch gedacht werden kann, habe ich im vorangehenden Abschnitt (3.1.2) dargelegt. Er begreift Erfahrung als grundlegend durch Diskurse strukturiert.

wissenschaftlichen Interpretation ein sozial- und nicht rein textwissenschaftliches Interesse verfolgt wird, und somit angenommen werde, dass die biographischen Texte auf eine außertextuelle Wirklichkeit verweisen, über die sozialwissenschaftliche Aussagen getroffen werden können und sollen (ebd.: 202). Biographische Texte sind dann in doppelter Hinsicht interessant, denn sie stellen laut Mecheril „besondere, einmalige narrative Konstruktionen dar, und zugleich sind sie Exemplare einer kulturellen Normalität“ (Mecheril 2010: 75). Sie verweisen damit auf eine soziale Wirklichkeit, die individuelle Erfahrung immer schon durch Diskurse und Subjektivierungsweisen präformiert. Die den biographischen Texten zugrundeliegenden Erfahrungen und geronnenen Subjektivierungen, so ist bereits etabliert worden, ergeben sich nicht außerhalb strukturierender Größen von Gesellschaft, und müssen vielmehr selbst als Teil einer kollektiven Subjektivierung (z.B. als kurdisch positionierte Subjekte, als weibliche Subjekte etc.) gelesen werden.

Die in den Texten artikulierte Subjektivität wird dabei nicht als natürlich existent betrachtet, vielmehr wird sie als Resultat vorgängiger Subjektivierungsweisen gedacht (Bender 2010: 301). Die Entscheidung für biographische Texte als empirischem Material für die vorliegende Untersuchung kann also damit begründet werden, dass diese es erlauben, Prozesse und Entwicklungen zu re-konstruieren. Mit der zeitlichen Perspektive, die mittels eines biographischen Formats adressiert wird, werden

> „die subjektiven Deutungen von Differenzerfahrungen und der gleichfalls subjektive Umgang mit ihnen stärker hervorgehoben und eher die lebensgeschichtliche Prozesshaftigkeit eines schrittweisen, mehr oder weniger ausgeprägten Vorgangs thematisiert, in dem man zum ‚fremden Anderen‘ wird“ (Mecheril/Rose 2012: 126).

Eine biographisch-zeitliche Perspektive analytisch anzulegen erscheint mir insofern zentral für das vorliegende Untersuchungsinteresse, da ich davon ausgehe, dass Arten und Weisen, *outsiderness* zu verhandeln, keinen gleichbleibenden Prozess, sondern ein wandelbares Geschehen darstellen. Zur Erfassung dieser zeitlichen Perspektive der Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* in der Analyse integriere ich daher Auswertungsschritte biographieanalytischer Verfahren in mein Interpretationsvorgehen (s. Abschnitt 3.4.3).

(2) Biographische Texte als Produkte konkreter Entstehungszusammenhänge

Biographisches Erzählen als performative Akte der Herstellung von Subjekten zu lesen, bedeutet auch, dass der biographische Text als Produkt jener sozialen Situation verstanden werden muss, in der er produziert wird.[191] So rückt die Interviewsituation in den Blick, aus der biographische Texte als Produkte hervorgehen und damit die Interaktionsebene, auf der Forscherin und Interviewpartnerin gemeinsam die soziale Wirklichkeit der Interviewsituation herstellen. Selbst wenn in einigen Interviewformen (wie z.B. im narrativen Interview) die Einflussnahme der Interviewenden auf die Interviewten zu verringern versucht wird, ist „[d]ie in einem Interview hervorgebrachte Lebensgeschichte […] eine *interaktive* und *konstruktive* Leistung aller an der Situation Beteiligten“ (Dausien/Mecheril 2006: 159, Herv. i. O.). Rosenthal und Fischer-Rosenthal (2015: 457) sprechen in diesem Zusammenhang von

[191] Die interaktive und symbolisch verfasste Herstellung von Biographie wird in der Literatur z.T. auch als *doing biography* bezeichnet (Dausien/Kelle 2005).

einer Wir-Wirklichkeit[192], die in der Situation des Erzählens hervorgebracht wird, jedoch prinzipiell prekär ist: „Sie kann einem ständig stattfindenden Interpretationsprozess nicht entzogen werden, weil sie permanent aufrechterhalten werden muss, denn gemeinsam geteilte Wirklichkeit gibt es nur ‚jetzt'" (ebd.). Die Interviewsituation als soziale Situation ist demnach (wie jede Interaktion) grundlegend strukturiert durch Interpretation und damit prinzipiell der Möglichkeit des Scheiterns unterworfen.

Biographische Texte als Produkte dieses Interaktionszusammenhangs zu lesen und zu analysieren, bedeutet jedoch auch, den Ursprung des Textes, d.h. die Interviewsituation, als grundlegend durch gesellschaftliche Macht- und – im Rahmen der vorliegenden Studie – durch globale Repräsentationsverhältnisse strukturiert zu betrachten. So haben „Fragen von Macht und Hierarchien, die Wirkung des Ortes, die Umstände des Zusammenkommens des Interviews, sinnliche Eindrücke, Ängste, aktuelle Befindlichkeiten" (Bukow/Spindler 2006: 20) einen Einfluss auf das entstehende Produkt der biographischen Texte. Wie die sozialen Positionierungen der am Interview Beteiligten auf die Produktion biographischer Texte wirken, macht Bender am Beispiel des Status der Forschenden als Wissenschaftlerin deutlich. Diese gesellschaftlich anerkannte Position der Interviewenden wird durch die Interviewpartner*innen erfasst und bedingt ihre in Relation dazu erfolgende Positionierung: „Die Reflexion und Hinwendung zu sich selbst auf der Seite des Probanden ist innerhalb des Interviews ebenso erforderlich wie das vorhergehende Angesprochenwerden ‚als *jemand*' durch die Forscherin" (Bender 2010: 306). Dieses Hinwenden zu sich selbst kann anrufungstheoretisch gelesen werden: Der durch die Forscherin sprechende wissenschaftliche Diskurs, in dem sie sich in einer machtvollen Sprechendenposition generieren kann, ruft gleichzeitig das Gegenüber in die komplementäre Position des ‚Forschungsobjektes'. „Schon bevor das Interview beginnt, spätestens aber mit Eintritt in das Interview", so Bender, „beginnt die Rekrutierung eines spezifischen Probanden-Subjekts durch eine reziproke Technik, die zwischen Proband und Forscherin zum Tragen kommt" (ebd.). Zugleich erfolgt mit dem Eintritt in die Interviewsituation und dem Erzählimpuls die Anrufung an den*die Interviewpartner*in, sich als ein mit einer ‚Lebensgeschichte' ausgestattetes Subjekt zu generieren (vgl. ebd.).

Die wohl bedeutungsvollste soziale Positionierungsdimension neben der Asymmetrie zwischen Forschender und Beforschten in Bezug auf den gesellschaftlichen Status ihrer Rolle, ist im Fall der vorliegenden Arbeit wohl die des Verortetseins in verschiedenen geopolitischen Räumen. Dieses wird umso mehr relevant gesetzt durch eine wie auch immer implizite Ansprache als potenzielle Interviewpartnerinnen gerade aufgrund einer spezifischen gesellschaftlichen Verortung (z.B. als ‚Frau', als ‚Migrant', als ‚Trans-Person', als ‚Arbeitssuchende', hier: als ‚kurdisch positionierte Frau').[193] Angeboten wird hier eine „diskursiv aufbereitete Subjektposition" (ebd.), zu der sich der*die Sprecher*in in ein Verhältnis setzen muss. Dabei beruht auch eine Ablehnung der Position, bzw. ein Ankämpfen gegen sie, auf einer Anerkennung der Gültigkeit des Diskurses und somit auf einer Aktualisierung der

[192] Die ‚Wir-Wirklichkeit' in den Interviewsituationen der vorliegenden Studie habe ich in Abschnitt 3.1.5 mit Bezug auf Bhabhas Konzept des Zwischenraums beschrieben.

[193] Auch diese Arbeit kam in ihrem Prozess der Rekrutierung von Interviewpartnerinnen nicht umhin, diese Anrufungen vorzunehmen. So wurden schlussendlich mit Individuen Interviews geführt, die auf eine Anrufung als sich als weiblich und als kurdisch positioniert verstehend geantwortet hatten. Im Redeimpuls, der das Interview einleitete, wurde diese Anrufung nicht wiederholt, vielmehr wurden die Interviewpartnerinnen hier als solche angesprochen, die in der Türkei zur Schule gegangen waren. Siehe dazu genauer Abschnitt 3.4.1.

(geschlechtlichen/natio-ethno-kulturellen/heteronormativen/kapitalistischen/…) Machtverhältnisse (vgl. ebd.: 307; Wrana 2015: 128f.).

(3) Biographie als historisch und kulturell situiertes Format der Selbstpräsentation

Aus den beiden vorangegangenen Abschnitten sollte deutlich geworden sein, dass das, was als Biographie bezeichnet wird, zunächst einmal nicht mit dem ‚tatsächlichen' Leben übereinstimmt, sondern dass es ein einmaliges narratives Produkt einer Kommunikationssituation (hier: einer Interviewsituation) ist, zugleich jedoch auf Erlebtes und Erfahrenes, und damit vorgängige Anrufungs- und Umwendungsgeschehen verweist. Biographie ist in diesem Sinne sowohl Repräsentation von Durchlebtem als auch (Re-)Konstruktion dessen in der konkreten Sprechsituation (Dausien 2006a).

Die Alltäglichkeit von Begriffen wie Biographie, Lebenslauf und Lebensgeschichte in den westlichen Gegenwartsgesellschaften suggeriert, dass die Selbstpräsentation im Format einer eigenen Biographie einen universellen Anspruch erheben kann. Kritische Analysen wie die oben bereits angesprochene von Foucault, ziehen dies in Zweifel und entlarven die Beschäftigung mit individuellem Leben als kontingentes Phänomen. Das Leben in Form einer Geschichte zu ordnen kann vielmehr als Phänomen der westlichen Moderne eingeordnet werden (Apitzsch et al. 2006: 41), das für Gesellschaftsmitglieder mit Anforderungen einhergeht,

> „[s]ich selbst in eigener Veränderung und Entwicklung verstehen und darstellen zu können, von anderen im Lebenslauf beobachtet, beschrieben und fixiert zu werden, diese autonom-individuellen und heteronom-institutionellen Leistungen gehen in das Biographiekonzept ein und ersetzen vielfach ältere statische Zugehörigkeitsetiketten. Jenseits von Stand und Klasse gehört biographische Kompetenz zu den zentralen Orientierungs- und Interaktionsmitteln in einer Vielzahl von sozialen Situationen der Gegenwartsgesellschaften." (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997: 405)

Biographie stellt somit ein diskursives Format dar, das in gegenwärtigen westlichen und unter westlichem Einfluss stehenden Gesellschaften einen Anhaltspunkt dafür gibt, was ‚aus dem eigenen Leben' auf welche Art in welcher Reihenfolge und mit welchen (institutionellen) Referenzpunkten[194] gespickt Eingang in ein Sprechen ‚über sich selbst'[195] findet und wie die Äußerungen dann als Biographie interpretiert werden (z.B. das Wiederholen einer Klasse als ‚unerwünschte Verzögerung', die von einem ‚Normallebenslauf' abweicht). Somit ist das, was als ein ‚gelungenes Leben' gilt, abhängig von den gängigen Normen einer Gesellschaft (Dausien/Mecheril 2006: 160). Zugleich ist auch das Sprechen über sich, d.h. die reflexive und sprachlich gefasste Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben mit dem Ziel, sich intelligibel und anerkennbar zu machen, ein voraussetzungsvoller Akt. Das biographische For-

[194] Hahn bezeichnet gesellschaftliche Institutionen in modernen westlichen Gesellschaften, die Identitäten im Format Biographie hervorbringen, als Biographiegeneratoren. Ein solcher Biographiegenerator ist z.B. die Beichte, die Psychoanalyse und auch das Bewerbungsverfahren, aber in der sozialwissenschaftlichen Praxis auch das narrative Interview (Hahn 2000: 100).

[195] Die oben eingeführte diskurstheoretische Lesart von Biographien stellt natürlich infrage, dass ein Subjekt überhaupt aus seinem Leben berichten kann, weil dies die Existenz eines gegebenen Subjektes voraussetzen würde. Vielmehr wurde das Subjekt bereits oben als Entität eingeführt, die aus diskurstheoretischer Sicht immer erst durch dieses Sprechen entsteht. Das Sprechen ‚über sich selbst' im Format Biographie ist somit der Moment, in dem das Subjekt, sich zu biographischen Normen einer Gesellschaft in Beziehung setzend, entsteht.

mat als Produkt der westlichen Moderne erfordert somit die von Rosenthal und Fischer-Rosenthal im obigen Zitat angesprochene biographische Kompetenz, die auf der durchaus bürgerlichen Vorstellung gründet, ‚ein Leben zu haben' und erzählend transparent machen zu können. Biographie stellt in diesem Sinne eine immer wieder zu erbringende Leistung dar, in der das Individuum stetig die voraussetzungsvolle Anforderung erfüllen muss, ein „selbstreferentielles Verhältnis zu sich und der eigenen Geschichte einzunehmen" (Breidenstein/Helsper 2016: 76).

Biographie als ein diskursives Format zu verstehen, das im Laufe der westlichen Moderne „zunehmend hegemonial" (ebd.) geworden ist, fordert dann auch dazu auf, dessen Kontingenz und ‚Kontextgebundenheit' ernst zu nehmen. Wenn biographische Erzählungen kulturelle Konstrukte sind, so kann nicht prinzipiell davon ausgegangen werden, dass sich das Konzept ‚Biographie' ohne weiteres auf andere nicht-westliche Kontexte übertragen und anwenden lässt. Vielmehr gilt es anzuerkennen, dass „Begriffe, Theorien, Konzepte und auch Gegenstandsbereiche […] immer sozial und politisch verortet" (Reuter/Villa 2010: 23) sind. Matthes betont auf Grundlage seiner Forschungserfahrung mit lebensgeschichtlichen Erzählungen im außereuropäischen Kontext, dass es nicht universell gültig sei, dass „erlebte Sachverhalte zu unverwechselbaren und kontinuierlichen ‚Lebensgeschichten' organisiert werden" (Matthes 1984: 287). Vielmehr zeigt sich die Annahme, dass Menschen eine individuelle Biographie ‚haben' als kulturelle Unterstellung, denn „Erzähltraditionen, Deutungsmuster und Bilder, auf die sich biographisches Erzählen stützt, sind […] nicht im ‚luftleeren' Raum entstanden, sondern haben sich aus einem spezifischen kulturellen Kontext herausgebildet" (Lutz 2010: 122; s. auch Dausien/Mecheril 2006). So berichtet etwa Judith Hangartner, dass bei ihrer Feldforschung mit dem narrativen Interview in der Mongolei die Erzählungen entgegen ihrer Erwartung und Erfahrung im europäischen Kontext sehr kurz und nüchtern ausfielen. Sie macht deutlich, dass sich das narrative Interview für ihr Forschungsfeld nicht als geeignetes Instrument erwiesen hat, um vom Leben der Gesprächspartner*innen zu erfahren (Hangartner 2012: 142f.).

Vor dem Hintergrund der Erhebung von biographischen Texten im Kontext Türkei soll es nun nicht darum gehen, Praktiken des Biographisierens in Deutschland oder in der Türkei zu differenzieren, was wohl auch nicht möglich wäre. Anders als Hangartner habe ich mit dem narrativen Interview in meinem Forschungsfeld durchaus positive Erfahrungen gemacht. Trotzdem geht es mir um eine Sensibilisierung gegenüber dieser Thematik und einer kritischen Reflexion der epistemischen Gewaltförmigkeit, die eine unreflektierte Übertragung theoretischer Konzepte, die im globalen Westen entwickelt wurden, auf andere Kontexte kennzeichnet (Reuter/Villa 2010: 23; Hoppe 2018). Für das Verständnis von und das analytische Arbeiten mit biographischen Texten ist dieses Verständnis von Biographie als einem kulturellen Produkt (Matthes 1984) grundlegend. Hier rückt besonders die Seite der Rezeption bzw. Interpretation des biographischen Textes in den Blick. Denn im Sinne der oben angesprochenen Kontextualisierung entsteht der Text als ein biographischer erst vor dem Hintergrund dessen, mit welchem Wissen und Verständnis über Biographie er gelesen wird. Somit, und darauf weisen Dausien und Mecheril hin, wird

> „[f]ür die Analyse biographischer Texte und die Re-Konstruktion ihrer Individualität […] immer schon ein *Vorverständnis* über Biographie benötigt, ein Wissen über das Spektrum dessen, was als biographisches Handeln, Erleben und Erzählen in einem bestimmten gesellschaftlich-historischen Kontext und lebensweltlichen Horizont *im Allgemeinen möglich und vorstellbar* ist" (Dausien/Mecheril 2006: 160, Herv. i. O.).

Die Möglichkeiten und Grenzen der Vorstellbarkeit beziehen sich somit auf die sozialen und gesellschaftlichen Positioniertheiten der Forschenden (vgl. Abschnitt 3.1.5). Dieser Zusammenhang der performativen Hervorbringung eines biographischen Textes auf der Grundlage der Biographievorstellungen jener, die ihn rezipieren und mit ihm arbeiten, stellt somit eine zentrale und zu reflektierende Dimension des Verhältnisses von empirischem Text und Kontext des Interpretierens dar.

Biographien, so lässt sich abschließend resümieren, verstehe ich im Rahmen dieser empirischen Untersuchung als auf subjektive Erfahrungsgeschichten, konkrete situative Entstehungszusammenhänge (und den ihnen inhärenten Machtverhältnissen) sowie auf das diskursive, kulturell-historisch situierte Format ‚Biographie' verweisende Texte. Biographisieren, d.h. das Sprechen über lebensgeschichtliche Erfahrungen im Modus Biographie, lässt sich im Anschluss an die obigen Ausführungen zudem als diskursive Praxis einordnen, die gleichzeitig das erzählende Subjekt als ein bestimmtes hervorbringt. Die biographischen Texte werden als Produkte eben dieser Prozesse der Subjektgenerierung verstanden, in denen ein Subjekt als dasjenige entsteht, das es schon zu sein glaubt (Rose 2012b: 112). Der biographische Text verweist dabei auf Erlebnisse und Erfahrungen des sich biographisierenden Subjekts, die durch frühere Subjektivierungen strukturiert werden. Dieser Verweisungszusammenhang zur ‚Subjektivierungsgeschichte' des Subjekts stellt einen zentralen Kontext dar, ohne den der Text als biographischer nicht lesbar wäre. Die Produktion dieses Textes jedoch, d.h. das Erzählen, wird, wie oben ausgeführt, im Sinne eines *doing biography* durch die Situation beeinflusst, in der gesprochen wird. Zugleich wirken Wissen oder Annahmen über die kulturellen Normen dessen, was als ‚Biographie' oder ‚Lebensgeschichte' anerkennbar ist, in die Praxis des Erzählens, aber ebenso auch des Interpretierens und in diesem Sinne ‚performativen Lesens' hinein. Diese drei Rückbindungen des biographischen Textes an das tatsächliche Leben, an die Interviewinteraktion und an kulturelle Formate der Selbstpräsentation werden im Rahmen des Interpretationsvorgehens als Text-Kontext-Relationen (Dausien 2006a, 2008; vgl. Abschnitt 3.4.3) gedeutet, im Zusammenspiel derer der Gegenstand der vorliegenden Arbeit, Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness*, erst entstehen kann.

3.4 Methoden und ihre Anwendung

3.4.1 Erhebung mit dem biographisch-narrativen Interview

An mehreren Stellen ist bereits erwähnt worden, dass ich für die Generierung des empirischen Materials das biographisch-narrative Interview in Anlehnung an Fritz Schütze (1983) genutzt habe. Dieses Verfahren, das Schütze ursprünglich ohne explizit biographischen Fokus für die Erforschung kommunaler Machtstrukturen entwickelte (Schütze 1977) und schließlich zum biographisch-narrativen Interview weiterentwickelte, ist in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften[196] zum Haupterhebungsinstrument biographischer Forschungsansätze geworden.

[196] Zur Aufnahme des Verfahrens in anderen (zumeist westeuropäischen) Ländern siehe Küsters (2009: 187ff). Aus dem Türkei-bezogenen Methodendiskurs entspricht dem narrativen Interview wohl am ehesten der bereits

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich die Passung zwischen biographischem Ansatz und dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie herausgestellt, welche sich anhand des biographisch-narrativen Interviews weiter konkretisieren lässt: Zum einen werden durch das Fragen nach der Lebensgeschichte (für eine detaillierte Analyse des zur Anwendung gekommenen Erzählimpulses s. unten) Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen über die bisherige Lebensspanne angesteuert, deren Re-Konstruktion einen wichtigen Kontext zur einzelfallorientierten Interpretation der Erzählungen darstellt (Dausien 2006a, 2008). Aber „[n]icht nur der ‚äußerliche' Ereignisablauf", so Schütze, „sondern auch die ‚inneren' Reaktionen" (Schütze 1983: 285f.) werden über Datenmaterial, das mittels des biographisch-narrativen Interviews generiert wurde, zugänglich. Somit wird es möglich, Prozesse der Subjektkonstitution über einen längeren Zeitraum in den Blick zu nehmen ebenso wie die Art und Weise, in der Subjekte sich erzählend zu ihren Erlebnissen in ein Verhältnis setzen und darüber als Subjekte entstehen. Durch das eigenstrukturierte Erzählen der befragten Person wird es somit möglich, im mithilfe des narrativ-biographischen Interviews generierten Text Subjektkonstitution auf zwei Ebenen zu untersuchen: als Sprechen über frühere Subjektivierungen (*Sprechen über Werden*) und als performatives *Werden im Sprechen* über eigene Erfahrungen und Erlebnisse. Zum anderen ist bereits erwähnt worden, dass biographische Forschungsansätze einen Fokus darauf legen, Subjekten Raum zur Selbstpräsentation zu geben, ohne in ihrer Darstellung von den Forschenden gelenkt zu werden. Ein solches Verfahren, in dem der*die Forschende eine zurückhaltende Rolle einnimmt, erscheint dabei insbesondere für Forschungskonstellationen sinnvoll, die durch unterschiedlich machtvoll ausgestattete soziale Positionierungen gerahmt werden. Das besondere Potenzial des geringen Grads der Strukturierung liegt dann darin, dass durch den*die Forschende nur wenig Kategorisierungen an die Befragten herangetragen werden, sondern die Befragten ihr eigenes Relevanzsystem und die darin bedeutsam werdenden Kategorien darstellen können.

Das narrative Interview geht grundsätzlich von Erzählen als einer Alltagskompetenz aus (Loch/Rosenthal 2002: 222; vgl. auch Ehlich 1980). Ihm liegt die erzähltheoretische Annahme zugrunde, dass sich die Strukturierung einer durch die interviewte Person artikulierten Darstellung aus allgemeingültigen Erzählzwängen ergeben, denen das sprechende Subjekt unterworfen ist, um sich seinem Gegenüber lesbar zu machen. Diese Zugzwänge des Erzählens (Kallmeyer/Schütze 1977) fordern von dem erzählenden Subjekt, Ereignisse detailliert und umgreifend (Gestaltschließungszwang), zeitlich gerafft und somit selektiert (Kondensierungszwang) darzustellen sowie einzelne Erlebnisse mit „kausalen bzw. motivalen Übergängen" (Loch/Rosenthal 2002: 224) zu verbinden (Detaillierungszwang).

Das biographisch-narrative Interview ist nach Schütze in drei Phasen aufgeteilt: Eingeleitet wird es durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls, der die Aufforderung, das eigene Leben (ggf. mit Fokussierung auf einzelne Teile daraus) zu erzählen, beinhaltet. Weiter unten werde ich genauer auf die Erzählaufforderung eingehen, die ich für die Interviews der vorliegenden Studie entwickelt habe. Dem Erzählimpuls folgt dann die durch den*die Interviewte eigenstrukturierte Stehgreiferzählung, während derer der*die Interviewende selbst nicht eingreift, sondern durch aktives Zuhören seine*ihre Aufmerksamkeit kommuniziert (Küsters 2009: 58). Nach Abschluss dieser Haupterzählung schließen sich zwei Nachfrageteile an. Im ersten, dem immanenten Nachfrageteil, geht es um das Ausschöpfen des

---

erwähnte Forschungsansatz der *oral history* (Neyzi 1999, 2016), welcher es laut Leyla Neyzi erlaubt, individuelle biographische Erfahrungen in ihrer Verwobenheit mit und ihrem Geformtsein durch gesellschaftliche Strukturen zu untersuchen.

„tangentiellen[n] Erzählpotenzial[s]“ (Schütze 1983: 285), indem zu einzelnen Aspekten und Phasen, welche in wenig differenzierter Weise thematisiert wurden, erzählgenerierende Nachfragen gestellt werden.[197] Im abschließenden exmanenten Nachfrageteil kommen Fragen zum Einsatz, die sich konkreter auf das Forschungsinteresse richten und die bereits im Vorfeld von dem*der Forschenden vorbereitet werden. Hier können neben Erzählungen auch explizit Beschreibungen und Argumentationen[198] hervorgerufen werden, in denen die „Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit der Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (ebd.) genutzt wird. Für diesen Teil des Interviews hatte ich einige offene Fragen vorformuliert, welche besonders auf die subjektive Bedeutung der kurdischen Positionierung sowie Geschlecht als Kategorien für Fremd- und Selbstpositionierungen abzielten.

Das biographisch-narrative Interview als Anrufungszusammenhang

Vor dem Hintergrund sowohl des theoretischen Ausgangspunkts als auch des Forschungsinteresses der vorliegenden Untersuchung erscheint es notwendig, das narrative Interview bzw. dessen Kernelement der eigenstrukturierten Stehgreiferzählung aus einer subjektivierungstheoretischen und postkolonial informierten Perspektive zu lesen. Versteht man die Interviewsituation, in der ein Individuum auf die spezifische Ansprache eines anderen Individuums hin ‚von sich‘, aus ‚dem eigenen Leben‘ bzw. ‚von selbst gemachten Erfahrungen‘ erzählt, als Anrufungszusammenhang, wird sichtbar, dass die scheinbar ‚harmlose‘ Frage nach der Lebensgeschichte vom angesprochenen Subjekt eine Unterwerfung unter machtvolle Diskurse fordert. Meines Erachtens erfolgt in der Situation, in der das narrative Interviews zur Anwendung kommt, eine mindestens dreifache Anrufung, die zu reflektieren mir insbesondere aus einer für macht- und Herrschaftsverhältnisse sensibilisierten Perspektive wichtig erscheint.

Mit der subjektivierungstheoretischen Annahme, dass Subjekte über Anrufung die Möglichkeit zur sozialen Existenz erhalten, diese zugleich aber auch eine Unterwerfung unter Diskurse bedeutet (Butler 2001), lässt sich auch die Interviewsituation als Ort der Produktion des Subjekts lesen bzw. genauer gesprochen, der Subjekte, da nicht nur der*die Interviewte, sondern auch der*die Interviewerin in der Interviewsituation zu einer spezifischen sozialen Existenz kommt.

Die erste Anrufung, die über den biographisch orientierten Erzählimpuls an die interviewte Person gerichtet wird, adressiert sie als Subjekt mit einer Lebensgeschichte, d.h. als

[197] Nach Loch und Rosenthal (Loch/Rosenthal 2002: 230) können diese erzählinternen Nachfragen z.B. eine bestimmte Lebensphase, eine Dynamisierung eines als statisch dargestellten Aspekts (z.B. ein freundschaftliches Verhältnis), eine benannte Situation, ein spezifisches Argument, Tradiertes sowie Phantasien und Zukunftsvorstellungen ansteuern.

[198] Dass mit dem einleitenden Erzählimpuls und den immanenten Nachfragen Erzählungen (und nicht die beiden anderen zentralen Textsorten Beschreibung und Argumentation) angesteuert werden, ist für Schütze besonders daher zentral, da „Erzählungen am ehesten dazu geeignet sind, Orientierungen und Erlebnisaufschichtungen in der damaligen Situation des Erzählers zu reproduzieren“ (Küsters 2009: 25). Schütze selbst plädiert daher im ersten Auswertungsschritt seiner Narrationsanalyse dafür, den Text von nicht-narrativen Passagen zu bereinigen (Schütze 1983: 286), um diese dann gesondert im späteren Schritt der Wissensanalyse mit den narrativen Passagen abzugleichen. Für mein Forschungsinteresse, das nicht auf die Re-Konstruktion der Erfahrungsaufschichtung meiner Interviewpartnerinnen ausgerichtet ist, halte ich jedoch gerade argumentative Passagen innerhalb der Stehgreiferzählung für besonders aufschlussreich für die Analyse von Positionierungs- und Aushandlungsgeschehen.

jemand, der*die ‚etwas zu erzählen hat'. Désirée Bender spricht hier von einer in der Erzählaufforderung eingelagerten „Erwartung der Existenz einer (kohärenten) Lebensgeschichte", denn „[d]as gegenübersitzende Individuum wird spätestens im Moment der Setzung des Erzählstimulus unter den Diskurs unterworfen und damit als ein mit einer Lebensgeschichte ausgestatteter Erzähler subjektiviert" (Bender 2010: 306). Die Unterwerfung unter die Anrufung, eine Lebensgeschichte zu haben, die erzählt werden könnte, bedeutet dann auch, sich den Zugzwängen des Erzählens zu fügen, über die das Subjekt dann als eines mit einer (mehr oder weniger) kohärenten Geschichte ermöglicht wird.

Eine zweite Anrufung, die zeitgleich virulent wird, ist die, sich in einem spezifischen Format präsentieren zu können. Das Subjekt wird hier als erzählkompetentes Subjekt adressiert, welches sich narrativ präsentieren kann, wodurch eine Universalität der kulturellen Praxis des Erzählens unterstellt wird.[199] Bereits oben habe ich darauf hingewiesen, dass Biographie als ein kulturelles Konstrukt und kontingentes Format der Selbstpräsentation zu verstehen ist. Auch Erzählen als Herstellungspraxis des Produkts Biographie ist zutiefst durch westliche Vorstellungen geprägt (Matthes 1984). Während andere Autor*innen, die in nichtwestlichen Kontexten mit dem narrativen Interview forschten, durch ihre Feldforschung auf diese Problematik aufmerksam wurden (Hangartner 2012; Matthes 1984), erlebte ich die Anwendung des narrativen Interviews in meinem Forschungsfeld als relativ erfolgreich. Zum einen könnte dies darauf hinweisen, dass Erzählungen auch im türkischen und kurdischen Sprach- und Kulturraum einen historisch etablierten Modus der Selbstthematisierung darstellen. Bedeutsamer erscheint mir jedoch, dass meine Interviewpartnerinnen als junge, in der Großstadt Istanbul lebende Frauen und Studierende in vielfältiger Weise an europäisch geprägten Diskursen der Selbstdarstellung partizipieren, was möglicherweise einen Einfluss auf die ‚Erzählkompetenz' nimmt.

Die dritte Anrufung, die durch die Erzählaufforderung an den*die Interviewpartner*in gerichtet wird, spricht diese*n als Subjekt *mit spezifischen Erfahrungen* an. Bender weist darauf hin, dass das, was zuvor von dem*der Forschenden über das Forschungsinteresse kommuniziert wurde, die Art und Weise beeinflusst, wie sich ein Subjekt biographisierend hervorbringt. In diesem Sinne erfolgt eine „Bewertung desjenigen Aspekts der eigenen Person […], der in Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse steht und von der Forscherin angesprochen wurde" (Bender 2010: 306). So ist davon auszugehen, dass meine Interviewpartnerinnen auch deshalb ‚kurdisch' als Kategorie zur Selbstbeschreibung heranziehen, weil diese auf spezifische Weise, z.B. im Prozess der Rekrutierung von Interviewpartner*innen relevant gesetzt wurde.[200] Sie erhalten durch die Ansprache ‚als Frau', ‚als kurdisch positioniert' ein diskursiv vorgeformtes Positionierungsangebot, zu welchem sie sich in Beziehung setzen müssen. Eine Ansprache als Subjekt mit einer spezifischen Erfahrung verlangt darüber hinaus, dass das Subjekt sich selbst auch potenziell als ein solches versteht. Jedoch

---

199 Diese Universalität wird z.B. von Rosenthal und Fischer-Rosenthal (1997: 410) benannt und ist von postkolonial argumentierenden Biographieforscher*innen in Zweifel gezogen worden (vgl. Tuider 2009: 175).

200 Dabei meint der Begriff ‚Relevanzsetzung' keine außerordentliche Betonung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Rekrutierungsprozess. Im Gegenteil habe ich über Formulierung wie „çeşitli insanların yaşam öyküleri" („die Lebensgeschichten verschiedener Menschen") versucht, kurdisch als eine Facette einer größeren Vielfalt von Positionierungsmöglichkeiten aufzurufen. Diese Strategie erwies sich jedoch nur bedingt als erfolgreich. So wurde ich von Gatekeeper*innen und Interviewpartnerinnen schnell gefragt, ob ich eigentlich nur Interviews mit kurdisch positionierten Frauen führen möchte. Deutlich wird daran die Unmöglichkeit, die Konstruktion von sozialen Differenzen zu untersuchen, ohne diese selbst erneut aufzurufen und somit zu reifizieren.

würde auch eine ablehnende Reaktion auf ein solches Positionierungsangebot nicht verhindern, dass das Subjekt „in einen Diskurs (bzw. in diskursive Formationen) gezogen" (ebd.: 307) und ihm unterworfen wird. In der Adressierungssituation Interview findet eine Besonderung statt, die insbesondere unter Vorzeichen hegemonialer Verhältnisse zur Wiederholdung ver-andernder Differenz führen kann. Mecheril et al. gehen sogar davon aus, dass der*die Andere *als Andere*r* „identifiziert werden *muss*, um ihn[*sie] zum Gegenstand wissenschaftlicher Bemühungen zu machen" (Mecheril et al. 2003: 107, Herv. MH). Die Ansprache als Subjekt mit einer spezifischen Erfahrungswelt weist die ursprüngliche Annahme des thematisch völlig unstrukturierten Sprechraums im narrativen Interview deutlicher zurück als die Anrufungen als erzählkompetentes Subjekt mit einer Lebensgeschichte. Eine subjektivierungstheoretisch informierte Analyse der biographischen Texte muss den Interviewtext folglich als Umwendung auf eine Anrufung verstehen und re-konstruieren. Wichtig erscheint dabei einerseits, die im Vorfeld stattgefundene Kommunikation auf Anrufungen und ihre Machtwirkungen hin zu befragen, und andererseits den narrativen Erzählimpuls unter der Fragestellung zu analysieren, welche diskursiven Angebote und Positionierungsnahelegungen er an das interviewte Subjekt richtet.

Anrufungstheoretische Lesart der Erzählaufforderung

Letzteres möchte ich im Folgenden tun. Damit schließe ich mich dem Vorschlag von Anna Aleksandra Wojciechowicz an, die in ihrer biographischen Untersuchung die von ihr genutzte Erzählaufforderung auf Adressierungen und soziale Rollenangebote hin befragt sowie reflektiert, „welcher Auftrag mit der Frage nach der Erzählung der eigenen Lebensgeschichte formuliert wird" (Wojciechowicz 2018: 111). Für eine an Subjektkonstitution interessierte Untersuchung erscheint dies nicht nur als reflexives Moment wichtig, um sich eigene Setzungen durch den Eingangsimpuls zu vergegenwärtigen. Einen zentralen Ertrag sehe ich ebenfalls im Potenzial für eine subjektivierungstheoretisch angeleitete Analyse, im Rahmen derer die biographischen Erzählungen als Umwendungen und Antworten auf die vielfältigen Anrufungen zu lesen sind, die ich über den Erzählimpuls an sie richte. Auf der analytischen Ebene des Subjektwerdens im Sprechen gilt es folglich empirisch zu rekonstruieren, wie diese Anrufungen individuell angenommen, verhandelt, verschoben oder verweigert werden. Die folgende Erzählaufforderung habe ich, mit einer Ausnahme[201], bei allen Interviewpartnerinnen auf gleiche Weise formuliert, um eine Vergleichbarkeit herzustellen.

Bildiğin gibi, Türkiye'de eğitim görmüş çeşitli insanların yaşam öyküleriyle ilgileniyorum. Bu yüzden okul	Wie du[202] weißt, interessiere ich mich für die Lebensgeschichten von verschiedenen Menschen, die in der Türkei zur Schule gegangen sind. Daher

[201] Eine Ausnahme bildet das zuerst geführte Interview mit Filiz Aytaç. Hier gab ich an, mich für „Erfahrungen während der Schulzeit von unterschiedlichen Menschen in der Türkei" („Türkiye'de yaşayan çeşitli insanların okul yıllarında yaşadıkları deneyimler") zu interessieren. Dieser thematische Fokus erschien mir nach dem ersten Interview jedoch nicht mehr offen genug zu sein. Nach einer ersten Sichtung des Materials noch während des Feldaufenthalts schien mit die Frage nach ‚Erfahrungen' die Thematisierung von größeren lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zugunsten von einzelene kürzeren Geschichten bzw. Szenen zurückzustellen. Im Sinne des Vorgehens der Grounded Theory veränderte ich daraufhin den Erzählimpuls zur obenstehenden Version.

[202] Nicht in allen, aber doch in den meisten Interviews duzte ich mich mit meinen Interviewpartnerinnen. Während in der vorhergehenden Kommunikation per Mail zumeist die formale Anrede genutzt wurde, konnte ich beobachten, dass viele meiner Interviewpartnerinnen mich beim Treffen direkt duzten. Möglich ist, dass sie bei

yıllarına odaklanarak bana hayat hikâyenden bahsetmeni rica ediyorum. Anlatırken, istediğin kadar düşünebilirsin. Zaman kısıtlamamız yok. Anlatmaya istediğin yerden başlayıp istediğin yerde bitirebilirsin. Hatırlayabildiğin – aklına gelen – her şey benim için ilginç ve önemli olacaktır. Ben öncelikle, sen anlatırken dinlemek istiyorum. Bu sırada bazı notlar alabilirim. Belki sonrasında da sana birkaç soru sorabilirim; ama dediğim gibi, ilk önce, sadece sana kulak vereceğim.	würde ich dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen und dich dabei auf deine Schulzeit zu fokussieren. Während du erzählst, kannst du so lange nachdenken, wie du willst. Wir haben keine Zeitbeschränkung. Du kannst anfangen zu erzählen, wo du willst, und aufhören, wo du willst. Alles, an das du dich erinnern kannst – was dir in den Sinn kommt – wird für mich interessant und wichtig sein. Ich möchte, während du erzählst, erstmal zuhören. Vielleicht mache ich mir zwischendurch ein paar Notizen. Vielleicht stelle ich dir danach noch ein einige Fragen; aber wie gesagt, erstmal werde ich dir nur zuhören.

(1) Kollektivierende vs. besondernde Ansprache

Gleich zu Beginn der Erzählaufforderung wird als Interesse der Forscherin[203] angegeben, dass sie sich für Lebensgeschichten von Menschen interessiere, die in der Türkei zur Schule gegangen sind. Damit wird zunächst (und besonders im türkischen Original auch recht zu Beginn des Satzes) der nationalstaatliche Kontext relevant gesetzt, auf den sich das Interesse richtet. Dieses Setting des Nationalstaats zu nennen, kann einerseits als Abgrenzung zur nicht-türkischen Herkunft der Forscherin gelesen werden, welche suggeriert, dass es für sie möglicherweise naheliegender gewesen wäre, eine Forschung im oder über den deutschen Kontext durchzuführen. Zugleich kann die Setzung „in der Türkei"[204] nicht nur als nationalstaatliches Gefüge, sondern in seiner Funktion als nationaler Gemeinschaft gelesen werden, die sich zu anderen Gemeinschaften mit territorialer Referenz (z.B. ‚Kurdistan') abgrenzt. Der Kontext Türkei gewinnt als nationalstaatliches Gefüge besonders darüber Relevanz, dass er als Raum für nationalstaatliche Praktiken wie verpflichtende Schulbildung aufgerufen wird. Zum Ausdruck kommt damit eine Ansprache der Interviewpartnerinnen *als (formal) Zugehörige zum türkischen Staat*, die qua dieser Zugehörigkeit am nationalen Schulsystem teilgenommen haben. Eine Adressierung oder Anerkennung einer in diesem nationalstaatlichen Kontext spezifischen ‚anders markierten' Position, z.B. eine Adressierung als ‚kurdisch' findet nicht statt. Vielmehr erfolgt eine Ansprache als (formaler) Teil eines kollektiven nationalstaatlichen Gefüges.

---

einer *face to face*-Begegnung durch den relativ geringen Altersunterschied von zumeist weniger als fünf Jahren zwischen mir und ihnen dazu ermutigt waren. Falls dies nicht automatisch erfolgte, bot ich den Frauen das ‚Du' aktiv an. Zum Teil kam es jedoch dann auch zu Mischformen in der Ansprache. Prinzipiell versuchte ich mich daran zu orientieren, was meine Interviewpartnerinnen mir für eine Anrede vorgaben. Im Interview mit Latife Taş etwa wird jedoch deutlich, dass mir dies nicht immer gelang. Unweigerlich entsteht hier ein Gefälle dadurch, dass Latife mich (meistens) siezt, während ich sie (öfters) duze.

[203] Für eine analytische Distanzierung spreche ich in der Reflexion des Eingangsimpulses wie auch in den späteren Teilen der Interviewanalyse (Kap. 4 und 5) von mir als ‚der Forscherin' oder ‚der Interviewerin', während ich für die Beschreibung der Interviewtreffen (4.1.2 und 4.2.2) weiter unten wieder in die Ich-Form wechsele.

[204] Zur Lesefreundlichkeit verzichte ich hier wie auch in den Analysekapiteln 4 und 5, wenn ich aus dem empirischen Material zitiere, das ich zuvor als Sequenz in beiden Sprachen gezeigt habe, darauf, die türkische Formulierung mit aufzurufen. Nur bei Interviewstellen, die ich nicht in ihrem Materialzusammenhang, sondern lediglich im Fließtext darstelle, gebe ich die im Türkischen genutzte Formulierung in Klammern an.

Zugleich wird diese Kollektivierung unterbrochen durch den Hinweis, dass die Forscherin sich für die Lebensgeschichten „unterschiedlicher Menschen“ innerhalb dieses Gefüges interessiert. Zunächst erfolgt damit die Setzung, dass es eine (wie auch immer zu spezifizierende) Vielfalt bzw. Unterschiedlichkeit an Menschen bzw. Gruppen von Menschen gebe. Unterstellt wird ebenfalls, dass diese Menschen daher potenziell über unterschiedliche Erfahrungswelten verfügten. Die angedeutete Vielfalt verweist dabei auf eine Pluralität, aber auch auf eine Spezifik: hier soll sich die Befragte als *Repräsentantin einer unterstellten Vielfältigkeit* präsentieren. Zu sondieren gilt es für sie jedoch, worin diese Spezifik besteht, denn unklar ist, *was genau* die konkrete Interviewpartnerin als Repräsentantin für eine vorgefundene Vielfalt (und somit für ein Interview) qualifiziert: Es wird ihr keine konkrete Subjektposition angeboten, von der aus sie sprechen könnte. Zum einen könnte dies den Interviewpartnerinnen eine gewisse Beliebigkeit aufseiten der Forscherin in der Auswahl der zu befragenden Personen suggerieren, da die Anforderung, in der Türkei zur Schule gegangen zu sein, auf eine enorm hohe Anzahl von Menschen zutrifft. Das Spannungsfeld, das es für die Interviewten daher im Folgenden zu bearbeiten gilt, entsteht dadurch, dass sie zwar sehr allgemein angesprochen werden, dass jedoch die Tatsache, dass es sich um ein im Rahmen einer wissenschaftlichen Forschung geführtes Gespräch handelt, suggeriert, dass ihre Lebensgeschichte beforschens*wert* – und damit in irgendeiner Weise besonders ist. Diese Besonderheit kann bereits in der Zugehörigkeit zum türkischen Nationalstaat (in Abgrenzung zu Deutschland) bestehen, oder aber in der Zugehörigkeit zu einer besonderen, aber nicht näher bestimmten Gruppe innerhalb des Nationalstaates (z.B. Frauen, Studierende, kurdisch positionierte Personen, oder in der Verschränkung: kurdisch positionierte Studentinnen, oder aber Zugehörigkeit zu einer Religion, sozialen Schicht, Altersgruppe etc.). Der Status ihrer Lebensgeschichte als ‚beforschenswert‘ ergibt sich demnach nicht aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, sondern *aus dem Kontrast* zu (individuellen oder kollektiven) Anderen. Die Aufforderung besteht somit darin, diese Besonderheit (und ggf. auch die Besonderheit derjenigen, von denen sie sich abgrenzt) mit Inhalt zu versehen, d.h. als Angehörige einer spezifischen Gruppe zu sprechen.

<u>(2) Widersprüchliche Anforderungen für die Bearbeitung dieser ‚Aufgabe‘</u>

Die Erzählaufforderung leitet mit der Phrase „Daher würde ich dich bitten“ eine „spezifisch-rollenförmige und asymmetrische Struktur des Austauschs“ (Wojciechowicz 2018: 112) ein. Die Lebensgeschichte wird hier als interessierendes ‚Datum‘ und zugleich vorgegebenes Format für die Präsentation der Schulzeit vorgegeben. Die Aufforderung, „mir deine Lebensgeschichte zu erzählen“ wird konkretisiert als „alles, an das du dich erinnern kannst – was dir in den Sinn kommt“. Zum Ausdruck kommt darin zum einen, dass hier ein sehr weit gefasstes Verständnis von Lebensgeschichte angelegt wird, welches jede Erinnerung mit einschließt. Zum anderen suggeriert dies, dass das Sprechen insofern ‚einfach‘ und ‚keine große Anforderung‘ ist, da erklärtermaßen alles „für mich interessant und wichtig“ ist. Zugleich legt die Aufforderung, „so lange nachdenken, wie du willst“ nahe, dass die Forscherin auf eine reflektierte Erzählung aus ist. Somit verweist der Umstand, dass die Forscherin auf die Möglichkeit zu überlegen hinweist, dass hier eine Aufgabe gestellt wird, die nicht so einfach, sondern wohlüberlegt bearbeitet werden sollte. Die Interviewpartnerinnen sind also angehalten, das Spannungsfeld von extremer Spontaneität auf der einen Seite und Überlegtheit auf der anderen Seite zu bearbeiten. Zudem wird mit den Formulierungen „Lebensgeschichte“ und „alles, an das du dich erinnerst“ eine große thematische Freiheit gegeben, welche sich

jedoch in der Bitte, sich auf die Phase der Schulzeit zu konzentrieren bricht. Neben den als asymmetrisch vorweg genommenen Sprechanteilen, macht die Forschende transparent, was sie tut, während die Interviewte erzählt: zuhören und Notizen machen, um später Nachfragen stellen zu können. Im Sprechen entzieht sie dieser Aussicht jedoch jede Sicherheit, da die Forschende angibt, nur „vielleicht" „ein paar Notizen" zu machen und „vielleicht" noch „einige Fragen" zu stellen. Die Interviewte ist angerufen, zunächst unbefragt zu sprechen, während jedoch ihre Erzählung zu einem späteren Zeitpunkt schon noch einmal befragt werden *könnte*. Zuletzt lassen sich die Formulierung „alles […] wird für mich interessant und wichtig sein" und „erstmal werde ich dir nur zuhören" (eine direktere Übersetzung des Türkischen könnte „erstmal werde ich dir Gehör schenken [wörtlich: dir Ohr geben]" lauten) als Formulierung einer Erwartung seitens der Forscherin lesen, dass die Interviewte etwas Interessantes und Wichtiges zu erzählen hat. Angerufen ist die Interviewte damit jedoch auch als Helfende, deren Geschichte „für mich", d.h. für die Forscherin an sich und nicht nur als Durchführende irgendeiner Forschung „wichtig" ist.

Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden an unterschiedlichen Orten durchgeführt, öffentliche (Cafés[205]) und quasiöffentliche Orte (Universitätsräumlichkeiten, wobei der Zugang zu diesen für mich als Nicht-Mitglied der Universitäten nicht immer reibungslos war) überwogen dabei. Nur eine der Frauen traf ich in ihrer Wohnung. Die Ortswahl überließ ich in den meisten Fällen meinen Interviewpartnerinnen, die sich in den Istanbuler Stadtvierteln, in denen wir uns trafen bzw. an ihren Universitäten besser auskannten als ich. Ich schlug für die Wahl des Ortes lediglich vor, dass es ein ruhiger und gemütlicher Ort sein möge, an dem man ungestört sprechen könne. Die Interviews wurden allesamt auf Türkisch geführt. Einige meiner Interviewpartnerinnen hatten im Vorkontakt per Mail angeboten, auch auf Englisch mit mir sprechen zu können, jedoch entschieden sie sich in der Gesprächssituation dann doch für das Türkische. Vor dem Interview versicherte ich meinen Interviewpartnerinnen mündlich, persönliche Daten im späteren Transkript zu anonymisieren, was auch noch einmal in der schriftlichen Einwilligungserklärung wiederholt wurde. Diese gab ich ihnen erst nach dem Gespräch zur Unterschrift, damit sie sich vor dem Hintergrund dessen, was sie tatsächlich erzählt hatten, dafür entscheiden konnten, mir diese Daten zur Analyse zur Verfügung zu stellen. Nach Beendigung des Interviews füllten die Befragten zudem einen Kurzfragebogen aus, mithilfe dessen einige von mir als relevant angesehene Daten festgehalten wurden. Neben Alter und Geburtsort umfasste dies u.a. auch grobe Daten zur Schullaufbahn (Zeiten, Schulformen und Orte der Beschulung). Den Kurzfragebogen nicht vor, sondern nach dem Interview ausfüllen zu lassen, erscheint mir sinnvoll, „um den Erzähler [vor Interviewbeginn, MH] nicht von seinen eigenen Relevanzsetzungen abzubringen" (Küsters 2009: 48).

[205] Der Vorschlag, sich für ein Interview in einem Café zu treffen, kam dabei oft vonseiten meiner Interviewpartnerinnen. Für meine Erhebung habe ich Cafés als sehr passende Räume erlebt, die zumeist (wahrscheinlich aufgrund der ungewöhnlichen Zeiten für einen Cafébesuch z.T. am Vormittag, z.T. abends) eher wenig besucht und daher ruhig genug waren. Wenn ich eigene Vorschläge einbrachte, dann immer solche Cafés, die sich durch eine sehr gemütliche Stimmung und Raum für Privatsphäre auszeichneten. Meines Erachtens hat diese Kombination aus einem öffentlichen, jedoch sehr angenehmen Ort zu einer besonderen intimen Stimmung geführt, welche sich zudem mit alltäglichen Praktiken des Cafébesuchs und Tee- oder Kaffeetrinken überschnitt, und so die Situation weniger künstlich erschienen ließ.

Nach dem Interview stellte ich oft die Frage, wie sich die Befragte während des Interviews gefühlt habe. Effekte dieser Frage sind einerseits, dass den Subjekten Raum gegeben wird, Rückmeldung zu geben, zum anderen wird darüber aber auch noch einmal das Interview als eine Performance-Situation mit den Rollen der Interviewerin und der Interviewten aufgerufen und verstärkt, die nun beendet wurde. Nach Verabschiedung von den Befragten verfasste ich für jedes Interview ein Postscript, in dem ich die Interviewsituation re-konstruierte und mir Notizen zu subjektiven Eindrücken bezüglich der Interviewdynamik, spontanen Fragen und Gedanken, die sich aus der direkten Interviewerfahrung speisten, aber auch Themen, die vor und nach dem Interview besprochen wurden, festhielt (für mögliche Kategorien für ein solches Postscript s. Fuchs-Heinritz 2009: 277f.). Diese behandele ich in der Analyse der biographischen Texte als aufschlussreiche Dokumente zur Kontextualisierung des Interviewmaterials.

3.4.2 Samplekonstruktion und Feldzugang

In der vorliegenden Untersuchung soll es darum gehen, auf Grundlage des empirischen Materials, d.h. der konkreten lebensgeschichtlichen Erzählungen der von mir befragten Frauen, zu theoretischen Aussagen über den Gegenstandbereich subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* zu kommen. Mit diesem Anspruch schließe ich an die Grounded Theory Methodologie (Strauss/Corbin 1996) an, welche ich als übergreifende Forschungslogik verstehe, die darauf ausgerichtet ist, in der Empirie sichtbar werdende Phänomene zu theoretisieren und neue Konzepte bzw. gegenstandsbezogene Theorien zu generieren. Die Idee, aus der Empirie neue theoretische Gedanken zu entwickeln, wird in dieser Forschungslogik durch einen iterativ-zyklischen Forschungsprozess umgesetzt, in dem immer wieder das empirische Material, der Forschungsgegenstand (in seinen vielfältigen (Vor-)Stadien innerhalb des Forschungsprozesses) und die im interpretativen Vorgehen relevanten heuristischen Konzepte miteinander in Dialog gebracht werden. Ein solches Vorgehen wird von der Grounded Theory Methodologie auch bezüglich der Auswahl von zu untersuchenden Fällen oder Einheiten vorgeschlagen.[206] Bei dieser Art der Fallauswahl, dem theoretischen Sampling, wird davon ausgegangen, dass es bei Vorhaben, die das Ziel einer theoretischen Verallgemeinerbarkeit (und nicht einer statistischen Repräsentativität) verfolgen, unmöglich ist, vorab zu wissen, „welche Fälle sich im Laufe der Forschung als theoretisch relevant erweisen werden“ (Rosenthal 2015: 90). Somit kann erst auf Grundlage von erstem empirischen Material geklärt werden, welcher nächste ‚Fall‘ vor dem Hintergrund der theoretisch sensibilisierten heuristischen Fragen erkenntnisbringend sein könnte. Schrittweise „werden solche Fälle, Variationen und Kontraste gesucht, die das Wissen über Facetten des Untersuchungsgegenstandes bzw. fokussierter Konzepte voraussichtlich erweitern und anreichern oder auch absichern und verdichten können“ (Breuer 2009: 58). Über Strategien des minimalen und maximalen Kontrastierens wird so eine theoretische Sättigung[207] angestrebt, welche – idealtypisch formuliert – dann erreicht ist, wenn keine Fälle mehr gefunden werden, die sich nicht durch die

[206] Gabriele Rosenthal macht jedoch deutlich, dass diese Art der schrittweisen Fallauswahl, das theoretische Sampling, zum bevorzugten Stichprobenverfahren der interpretativen Sozialforschung insgesamt geworden ist (Rosenthal 2015: 91).

[207] Daniel Wrana macht – aus diskurstheoretischer Perspektive – auf die Gefahr des Begriffs ‚Sättigung‘ aufmerksam, der suggeriere, dass ein Gegenstand nun gänzlich erschlossen und repräsentierbar sei (Wrana 2014: 642).

schon entwickelten Theorien erklären ließen (Strübing 2014: 32f.). Jedoch, und dies zeigte sich in meinem Forschungsfeld ganz besonders, hängt auch die Wahl bzw. Ausgestaltung der Samplingstrategie maßgeblich mit dem Feldzugang zusammen (Truschkat et al. 2005). Zum einen handelt es sich bei meinem Forschungsfeld nicht um eines, das mir, quasi vor der Haustür gelegen, schnell und unkompliziert zugänglich wäre, sondern einen Auslandsaufenthalt erfordert. Zudem verlangte es aufgrund der bereits dargestellten Geschichte von kurdisch positionierten Personen in der Türkei sowie den aktuellen politischen und gesellschaftlichen Unruhen im Nachgang des Putschversuchs im Juli 2016 eine erhöhte Sensibilität, um Interviewpartnerinnen zu finden (vgl. Abschnitt 3.1.4). Eine strenge Umsetzung des theoretischen Samplings konnte ich aufgrund des relativ aufwändigen Feldzugangs und zeitlich begrenzter Feldaufenthalte somit nicht leisten. Aus diesen Gründen entschied ich mich für einen Umgang mit dem theoretischen Sampling, den Jörg Strübing vorschlägt: „[M]eist lassen sich reichhaltige Daten auf Vorrat gewinnen, die dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien minimalen oder maximalen Vergleichens einbezogen werden können" (Strübing 2014: 30). Strübing spricht sich somit dafür aus, das theoretische Sampling besonders bei der Auswahl der konkreten zu analysierenden Fälle aus einem Gesamtpool an erhobenen Interviews anzuwenden, was auch mir für meine Untersuchung als passend erschien.

Erste Sampleüberlegungen stellte ich auf Basis der bestehenden Literatur an. Für die Untersuchung interessieren die Positionierungen von Personen, die innerhalb der natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnung als ‚Andere' und potenziell Nicht-Zugehörige adressiert und konstruiert werden. Somit entschied ich mich dafür, mit kurdisch positionierten Menschen zu sprechen, da diese, so nehme ich an, immer wieder mit z.T. widersprüchlichen Diskursen darüber, was ‚kurdisch' bedeuten kann, konfrontiert sind und sich zu diesen verhalten, d.h. *outsiderness*-bezogene Anrufungen verhandeln müssen. Da in der Annäherung an das Forschungsfeld *Nationalstaat und ‚kurdische Andere' im Kontext Türkei* (Abschnitt 1.1.2) historische Diskurslinien mit dem Fokus auf im nationalstaatlichen Kontext wirksam werdende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung besprochen und mit *outsiderness* die theoretische Perspektive ebenso für natio-ethno-kulturell codierte Ausschlüsse geschärft wurde, ist nur am Rande zur Sprache gekommen, dass es sich bei *outsiderness* zugleich um ein vergeschlechtlichtes Phänomen handelt, da die Kategorien ‚Nation', ebenso wie ‚Staat' immer schon mit Geschlecht verwoben sind (vgl. exempl. Yuval-Davis 2001; Pateman 1988).[208] Es ist grundsätzlich also davon auszugehen, dass die Überschneidung von Diskursen über Geschlecht und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit dabei auch zu spezifischen Subjektpositionen führen. Insofern ist mit der Entscheidung, mit weiblich sozialisierten Personen, die sich selbst als ‚kurdisch' beschreiben, ein Anliegen meinerseits verbunden, „diskurspositionale Gemeinsamkeiten" (Çelik 2006: 90) in den Blick zu nehmen. Damit greife ich einen Begriff von Semra Çelik auf, mit dem sie sich auf „gruppenspezifische Gemeinsamkeiten" bezieht, welche „nicht aus der – wie auch immer gearteten – Gruppe heraus erwachsen, sondern als Folge der Partizipation an gemeinsamen Diskursen" (ebd.) entstehen. Meine Entscheidung, Interviews mit kurdisch positionierten Frauen zu führen, begründet sich

Vielmehr müsse eine ‚theoretische Sättigung' als konstruierter (wenn auch nötiger) Endpunkt eines Forschungsprozesses betrachtet werden.

[208] In Bezug auf die Behandlung einer geschlechtertheoretisch geschärften Analyseperspektive wird die Zirkularität meines Forschungsprozesses sichtbar. Während zu Beginn des Forschungsprozesses die Kategorien Geschlecht und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit gleichwertig nebeneinanderstanden bzw. stärker in ihrer intersektionalen Verwobenheit behandelt wurden, verschob sich die analytische Aufmerksamkeit im Laufe des Prozesses stärker hin zu einer Fokussierung auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und die Kategorie Nation.

somit über die Annahme, dass diese als Gruppe gesellschaftlich mit spezifischen Adressierungen und Nicht-Adressierungen konfrontiert sind (vgl. Kaya 2015). Auch mit Hinblick auf Subjektkonstitution am Ort Schule schließe ich an Untersuchungen an, die die Relevanz der Differenzkategorie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (Coşkun et al. 2011; Şahin Fırat 2010; Somel 2011; vgl. Abschnitt 2.1.2), aber auch Geschlecht (Sayılan 2008; Açar/Ayata 2002) für formale Bildung in der Türkei herausgearbeitet haben.

Bei der Suche nach geeigneten Interviewpartnerinnen befand ich mich in dem Dilemma, dass ich, um Personen zu finden, die sich selbst als ‚Kurdinnen' positionieren, nicht umhinkam, diese Differenzkategorien erneut relevant zu setzen und machtvoll zu bestätigen – wenn es der Forschung auch gerade darum geht, ebendiese Kategorisierungen zu dekonstruieren. Wichtig war es mir daher, in der Rekrutierungsphase in den Fokus zu rücken, dass ich mich für subjektive Erfahrungen interessiere, die unterschiedliche Menschen in der Türkei während der Schulzeit machen. Trotzdem kam ich nicht umhin, diese ‚Unterschiedlichkeit' in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, und hier speziell eine kurdische Zugehörigkeit, zu spezifizieren.[209] So formulierte ich in einem Interviewgesuch, das ich (in den meisten Fällen per E-Mail oder SMS) an Gatekeeper*innen schickte und das diese dann an potenzielle Interessentinnen weiterleiteten. Konkret hieß es in diesem Gesuch, dass ich junge, sich als kurdisch verstehende Frauen für ein biographisches Interview suchte.[210] Wie Bettina Kleiner betont, stellen diese vor dem Interview erfolgenden Anrufungen „einen bedeutenden Aspekt der gemeinsamen Verfertigung oder Ko-Konstruktion von Interviewtexten dar" (Kleiner 2015: 154). Ähnlich wie Kleiner in ihrer Studie, beobachtete auch ich, dass die im Vorfeld erfolgte Anrufung zugleich die Auswahl dessen strukturiert, was im Interview als relevant oder interessant zu erzählen erachtet wurde. Obschon der von mir angewendete Erzählimpuls die Subjektposition ‚Kurdin' nicht noch einmal explizit aufruft, muss sie als weiterhin wirksam eingestuft werden. Dies wird u.a. in jener kurzen Aushandlung deutlich, die im Interview mit Miray Tosun nach Vortragen der Erzählaufforderung erfolgte.

---

209 Deutlich wurde bereits in den ersten Kontaktaufnahmen, dass diese Anrufung unterschiedlich aufgenommen wurde. So wandte Zeynep Kaya ein, dass sie nicht sicher sei, ob sie für ein Interview geeignet sei, da nur ihre Mutter kurdisch positioniert sei. Latife Taş hingegen antwortete offensiv auf das E-Mail-Gesuch mit dem Satz „I am that Kurdish girl" in der Betreffzeile, obschon sie in ihrer Erzählung eine solche Positionierung als Kurdin kaum explizit relevant macht. Deutlich wird hierin, dass mit der Adressierung als kurdisch positionierte Personen von meinen Interviewpartnerinnen in unterschiedlicher Weise umgegangen wurde.

210 Dass aber gerade bei Kontaktanbahnungen über Gatekeeper*innen meine vorsichtigen Formulierungen in vermeintlich ‚klare Sprache' übersetzt werden, merkte ich bei einer Gatekeeperin, die mir möglichst schnell helfen wollte, und noch bevor ich mein Anliegen zu Ende erklärt hatte, eine Person anrief, die ihr für ein Interview passend erschien. Dieser gegenüber fasste sie mein Interesse als „in der Schule Kurdin sein" („okulda Kürt kadın olmak") zusammen. Deutlich wird daran, dass gerade unter Bedingungen der Angewiesenheit auf Gatekeeper*innen, es für mich nicht immer beeinflussbar oder auch nur rekonstruierbar war, wie die von mir aktivierte Anrufung an potenzielle Interviewpartnerinnen weitergetragen wurde.

I: […] ama dediğim gibi ilk önce sadece/
M: Ben anlatacağım.
I: Evet. Sana kulak vereceğim.
M: Peki neye odaklanarak anlatmam gerekiyor yani (..) hangi NOKTA önemli?
I: Sen bilirsin yani sen karar verebilirsin.
M: Üstünde durduğumuz şey mesela Kürdistan'da okumuş olmam mı yoksa/
I: Aslında sadece senin biyografin.
M: Hmm biyografi, anladım tamam.
(Miray, Z. 6-12)

I: […] aber wie gesagt, erstmal werde ich nur/
M: Ich werde erzählen.
I: Ja. Ich werde dir zuhören.
M: Also, worauf muss ich mich beim Erzählen fokussieren *yani* (..) welcher PUNKT ist wichtig?
I: Wie du magst *yani* du kannst das entscheiden.
M: Ist das das, worüber wir vorher gesprochen hatten, zum Beispiel, dass ich in Kurdistan beschult wurde oder/
I: Eigentlich nur deine Biographie
M: Hmm Biographie, verstanden, okay.

Neben der Fokussierung auf sich selbst als kurdisch identifizierende, weiblich sozialisierte Personen leiteten einige weitere Überlegungen die Eingrenzung des Samples an. So wurden der Stichprobenauswahl die Kriterien Alter (bzw. Zeitspanne der Schulzeit) und Art der besuchten Schule(n) zugrunde gelegt. Die Interviewten sollten ihre Schulzeit bereits abgeschlossen haben[211] und (idealerweise) zwischen 18 und 24 Jahren alt sein. Somit haben sie ihre gesamte Schulzeit nach der Bildungsreform 1997 verbracht, im Zuge derer die Grundschulpflicht von fünf auf acht Jahre erhöht wurde. Da es um die Erfahrungen der jungen Frauen am Ort Schule geht, sollten die Interviewpartnerinnen diese achtjährige Grundschule absolviert haben. Den Besuch der Grundschule habe ich als wichtig erachtet, da diese besonders während der ersten vier Jahre geprägt ist „durch eine intensive Vermittlung von staatsbürgerlicher Identität" (Karakaşoğlu 2017: 792) und hier eine intensive Konfrontation mit nationalistischen Diskursen stattfindet. Ob die Frauen in meinem Sample darüber hinaus eine Sekundarschule (allgemeinbildend oder berufsbildend) besucht haben[212] oder ihre Schullaufbahn nach der achten Klasse beendet haben, sollte hingegen kein Auswahlkriterium sein.

Angesichts der Vielfalt von Institutionen und Angeboten der türkischen Schulbildungslandschaft erschien es mir außerdem ratsam, die Stichprobe auch bezüglich der besuchten Schultypen und -formen einzuschränken. Obschon private und öffentliche Schulen gleichermaßen unter der Kontrolle des Nationalen Ministeriums für Bildung stehen (ebd.: 788), weist Sayılan darauf hin, dass die privaten Schulen oder die prestigereichen öffentlichen Gymnasien (*Anadolu Lisesi – Anatolisches Gymnasium* mit einem Schwerpunkt auf Sprachen, *Fen Lisesi – Naturwissenschaftliches Gymnasium,* vgl. Abschnitt 2.1.2) im Vergleich zu den regulären Gymnasien „strikingly different" (Sayılan 2008: 258) seien. Da hier eine direkte Verbindung zum sozioökonomischen Hintergrund der Familie einer*s Schüler*in zu vermuten ist[213], sollten Schülerinnen, die private Grund- und Sekundärschulen sowie die prestigereichen öffentlichen Gymnasien besucht haben, nicht Teil des Samples werden. Indem Frauen

211 Es wird vermutet, dass es die Konstruktionen von Lebens- und so auch von Bildungsgeschichten beeinflusst, wenn diese nicht mehr aus der Position ‚Schülerin' heraus erzählt werden bzw. es eine zeitliche Distanz zu dieser Position gibt.

212 Der zwölfjährige Schulbesuch ist mit der unter dem Namen 4+4+4 bekannt gewordenen strukturellen Schulreform, die zum Schuljahr 2012/13 eingeführt wurde, zur Pflicht geworden.

213 Dies ist auch der Fall bei den hoch angesehenen öffentlichen Lyzeen, die Eingangstests verpflichtend machen, deren Bestehen nur durch die kostspielige Inanspruchnahme privater Nachhilfekurse (*dershaneler*) gesichert werden kann. Gök spricht hier von einer Quasi-Privatisierung der Bildung (Gök 2007: 252).

befragt wurden, die öffentliche ‚reguläre' (d. h. nicht prestigebehaftete) Grund- und Sekundarschulen besucht haben, sollte die Schulauswahl auf jene begrenzt werden, die durch den Staat als frei zugängliche Bildungsstätten[214] zur Einhaltung der Schulpflicht angeboten werden und durch die der Staat seiner Pflicht nachkommt, Bildungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen.[215]

Als eine potenziell relevante Kategorie wurde zudem die religiöse Positionierung der Frauen angenommen. Vor dem Hintergrund eines an den sunnitischen Islam geknüpften national vermittelten Idealbildes, können besonders alevitische, aber auch jesidische, christliche oder jüdische Positionierungen zu verandernden Anrufungen sowohl im schulischen Umfeld als auch darüber hinaus führen. Religion als Differenzkategorie entspricht somit einer Aufmerksamkeitsrichtung im Sampling, stand aber für mich nicht im Mittelpunkt der Auswahl geeigneter Interviewpartnerinnen.

Insgesamt wurden während des Feldaufenthalts in Istanbul zwischen Oktober 2016 und Februar 2017 neun narrative Interviews geführt. Dabei wurden viele unterschiedliche Wege des Feldzugangs ausprobiert. Alle dieser Wege begannen über Bekannte, die mir Kontakte zu Gatekeeper*innen vermitteln konnten. Grob kann ich zwei Gruppen von Gatekeeper*innen unterscheiden: So hatte ich Kontakt zu verschiedenen zivilgesellschaftlichen, z.T. politisch orientierten Organisationen, die sich teils explizit als ‚kurdisch' auswiesen. Zugleich aktivierten viele meiner Bekannten ihre Netzwerke. Während aus Ersterem jedoch nur ein Vorgespräch und kein Interview zustande kam, erwies sich Letzteres als relativ ergiebig. Besonders auf eine Mail, die eine Bekannte über den E-Mailverteiler eines Universitätsclubs schickte, erhielt ich mehrere Antworten. Zudem kam eines der Interviews über das Schneeballverfahren zustande, bei dem eine Interviewpartnerin eine Freundin motivierte, sich bei mir für ein Interview zu melden.

Sofern zeitlich möglich, verabredete ich mich mit den Frauen für ein Vorgespräch. Dies erschien mir ratsam, da das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte eine nicht alltägliche Situation ist und ich vermutete, dass ein Vortreffen sowohl mir als auch meinen Interviewpartnerinnen eine größere Sicherheit verleihen könnte. Zudem beabsichtigte ich, den jungen Frauen Raum zu geben, sich auch nach einem Vortreffen noch gegen die Teilnahme an meiner Forschung zu entscheiden zu können, was von einer Frau in Anspruch genommen wurde.

Aufgrund des zeitaufwändigen Feldzugangs konnten nicht alle der geplanten Kriterien für die Sampleauswahl eingehalten werden. Da sich die meisten Kontakte über Bekannte ergaben, welche in einem bildungsnahen Milieu verortet sind, konnte ich schlussendlich nur Interviews mit Studierenden führen. Meine ursprüngliche Intention, auch Frauen mit einzubeziehen, die entweder nach dem Schulabschluss keine akademische Weiterbildung verfolgten oder ohne einen Schulabschluss die Schule verlassen hatten, konnte somit nicht umgesetzt werden. Meine Versuche, Kontakte zu solchen Personen herzustellen, stellten sich als sehr zeitintensiv und mühsam heraus, und mussten schließlich aus forschungspragmatischen

---

[214] Obschon Bildung an öffentlichen Schulen kostenfrei sein sollte, ist es an vielen Schulen Praxis, von Eltern eine Summe für z.B. Bücher, Transport, Unterhaltung des Schulgebäudes zu fordern (Gök 2011: 278).

[215] Dem Sonderfall der Beschulung, der *Offenen Bildung* (*açık öğretim*), bei der die Schüler*innen von zu Hause aus an formaler Bildung teilnehmen, war ich im Sample gegenüber offen, da ich vermutete, das sich hierüber noch einmal neue Anrufungs- und Verhandlungszusammenhänge in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ergeben könnten. Schlussendlich jedoch trifft diese Art der Beschulung auf niemandem in meinem Sample zu.

Gründen zurückgestellt werden. Somit kann ich mit meiner Untersuchung lediglich Aussagen über eine bildungserfolgreiche Gruppe treffen.

Der Umstand, dass ich nur mit Studentinnen gesprochen habe, bedeutet jedoch nicht, dass diese automatisch hinsichtlich sozialer Klassenzugehörigkeit als privilegiert zu betrachten wären. Vielmehr entscheiden in der Türkei, ähnlich des in Deutschland üblichen Numerus Clausus-Verfahrens, in zentralen Aufnahmeprüfungen erworbene Punkte über die Verteilung von Studienplätzen.[216] Die Frauen in meinem Sample studieren an unterschiedlich prestigeträchtigen Istanbuler Universitäten, die meisten besuchen eine staatliche, eine Interviewte eine private Universität. Zudem bilden sie eine Bandbreite an unterschiedlichen Studienfächern ab (s. Tabelle 1), die sich jedoch größtenteils in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften verorten lassen. Hinsichtlich der Schullaufbahnen der von mir befragten Frauen ließ sich die Überlegung, Besucherinnen von privaten und prestigeträchtigen Gymnasien auszusparen, weitestgehend umsetzen. Die Bedeutung der von mir aufgrund meiner Literaturrecherche als privilegiert eingestuften Schulform des *Anadolu Lisesi* wurde im Feld insofern relativiert, als dass ich von einer bildungspolitischen Strategie erfuhr, nach der reguläre Gymnasien (*düz liseleri*) seit dem Schuljahr 2013/14 in *Anadolu Liseleri* umgewandelt wurden, um von deren guten Ruf zu profitieren, während die Qualität von Bildungsinhalten und Organisation jedoch nicht angehoben wurde (vgl. ERG 2014: 78). Daher erachtete ich es nicht länger als unpassend, auch Frauen in das Sample einzubeziehen, die *Anadolu Liseleri* besucht hatten. Der Aufmerksamkeitsrichtung Religion konnte aus forschungspragmatischen Gründen nicht explizit nachgegangen werden. Wohl aber befindet sich eine Person unter den von mir befragten Frauen, die sich selbst als Alevitin positioniert. Für die Analyse jedoch hat sich der Einbezug von unterschiedlichen Religions- und Denominationszugehörigkeiten als Differenzierungskategorie nicht als naheliegend erwiesen.[217]

[216] Obwohl dieses meritokratische Auswahlverfahren zunächst nicht unbedingt an soziale Schicht gebunden zu sein scheint, ist kritisch anzumerken, dass die Vorbereitung auf die universitären Eingangsprüfungen durch privaten Unterricht in eigens dafür zuständigen Institutionen (*dershaneler*) geleistet wird, die sich wiederum nur Personen oder Familien mit entsprechender finanzieller Ausstattung leisten können. In meinem Sample berichten einige, jedoch nicht alle der Frauen, ein *dershane* besucht zu haben.

[217] Dass die Kategorie Religion im Sampling nicht zum Tragen gekommen ist, bedeutet jedoch nicht, dass Religion bzw. Religiosität nicht trotzdem in den biographischen Selbstpräsentationen eine wichtige Rolle spielen würde. Vgl. hierzu besonders die fallbezogene Re-Konstruktion von Latife Taş (Abschnitt 4.2).

Tabelle 1: Zusammensetzung des Samples

Name (Pseudonym)	**Alter**	**Geburtsort/Ort des Schulbesuchs**[218]	**Erstgelernte Sprache**	**Studienfach**
Filiz Aytaç	24	Stadt in der Ägäisregion	Kurdisch	Geschichte
Zeynep Kaya	24	Geb. in Stadt in Ostanatolien / Schulbesuche in Antalya und Ankara	Türkisch	Psychologie
Miray Tosun	20	Geb. in Stadt in Ostanatolien / Schulbesuch in dieser und einer weiteren Stadt in der gleichen Region	Türkisch	Politikwissenschaften
Büşra Kahraman	19	Diyarbakır	Kurdisch	Literaturwissenschaften
Elif Yildirim	22	Istanbul	Türkisch	Erziehungswissenschaften
Nurşen Gümüş	22	Geb. in Stadt in Ostanatolien / Schulbesuch in Stadt in Südostanatolien	Türkisch	Übersetzung (Englisch/Französisch)
Latife Taş	23	Geb. in Stadt in Ostanatolien / Schulbesuche in dieser Stadt sowie in einer Stadt in der Marmararegion	Türkisch	Jura
Merve Durmaz	24	Geb. in Stadt in Südostanatolien / Schulbesuch in Istanbul	Kurdisch	Philosophie
Dilan (offiziell Dilek[219]) **Sezer**	23	Geb. in Stadt in Südostanatolien / Schulbesuch in Istanbul	Kurdisch	Lehramt (Sport)

218 In der Anonymisierung der Orte gehe ich in dieser Arbeit wir folgt vor: Namen von Städten mit mehr als 1,5 Mio. Einwohner*innen lasse ich unanonymisiert. Bei der Anonymisierung von Städten mit weniger als 1,5 Mio. Einwohner*innen nenne ich den Namen des geographischen Gebietes, in der diese liegt. Üblicherweise werden sieben Regionen (*bölgeler*) in der Türkei unterschieden: die Ägäisregion (*Ege Bölgesi*), die Marmararegion (*Marmara Bölgesi*) inkl. Istanbul, die Mittelmeerregion (*Akdeniz Bölgesi*), Ostanatolien (*Doğu Anadolu Bölgesi*), Schwarzmeerregion (*Karadeniz Bölgesi*), Südostanatolien (*Güney Doğu Bölgesi*) und Zentralanatolien (*İç Anadolu Bölgesi*). Insbesondere die Begriffe ‚Ostanatolien' und ‚Südostanatolien' nutze ich nur im Zusammenhang dieser Einordnung unterschiedlicher Lokalitäten und nicht darüber hinaus, da sie keineswegs neutrale geographische und verwaltungsstrukturelle Begriffe, sondern machtvolle Bezeichnungen darstellen, die euphemistisch u.a. im Rahmen eines Entwicklungsdiskurses genutzt werden (so etwa, um das umstrittene staatliche Staudammprojekt *Güney Anadolu Projesi* oder bewaffnete ‚Kämpfe im Südosten', ‚*Güney Doğu'da çatışmalar*', zu bezeichnen). Vgl. auch zur Kritik von Bezeichnungspraktiken die Ausführungen von Ulrike Flader (2014: 209f.)

219 Dilan/Dilek ist das Vornamenspaar, das ich für diese junge Frau gewählt habe, die mit einem offiziellen türkischen und einem kurdischen Rufnamen aufgewachsen ist.

3.4.3 Arbeitsschritte der kontextreflexiven Re-Konstruktion der biographischen Texte

Transkription

Um die mittels eines Aufnahmegeräts aufgezeichneten Interviews für die analytische Weiterbearbeitung vorzubereiten, wurden alle Interviews im Sample transkribiert. Das Übersetzen von gesprochener in geschriebene Sprache kann dabei keineswegs als rein formaler Schritt des Forschungsprozesses gesehen werden, sondern stellt eine komplexe Operation dar, über die das transkribierte Interview als „eine spezifische *wissenschaftliche Konstruktion*" (Langer 2013: 517, Herv. i. O.) entsteht. Damit geht einher, dass das Gespräch aus dem sozialen Zusammenhang seiner Entstehung entfernt wird und nunmehr „als stabiler Referenztext innerhalb der Forschung und in der Veröffentlichung als exemplarischer, zitierfähiger Beleg" (ebd.) dient. Im Fall der vorliegenden Untersuchung wurden die Transkriptionen von zwei Studierenden angefertigt, die selbst in der Türkei leben. Das Transkribieren nicht selbst durchzuführen, sondern abzugeben war eine forschungspraktische Entscheidung: Menschen, die in einer bestimmten Sprache sozialisiert wurden und über einen umfassenden Wortschatz verfügen, ist es einfacher möglich, auch Nuancen, Undeutliches etc. akustisch zu erfassen (vgl. Fröhlich 2012: 196f.). Für die Transkriptionstätigkeit gab ich den beiden Studentinnen eine genaue Einweisung in die Transkriptionsregeln, welche eine mittlere Genauigkeit der Erfassung von parasprachlichen Elementen ansteuern, jedoch der besseren Lesbarkeit halber von einer Partiturschreibweise absehen.

Allgemein handelt es sich bei dem Bearbeitungsschritt des Transkribierens um eine notwendige Komplexitätsreduktion. Insbesondere jedoch im Kontext von fremdsprachlicher Interviewforschung kann es laut Kruse et al. „notwendig sein, die Reduktion immer wieder aufzubrechen, dem Text ‚kritisch' zu begegnen und in die Audiodaten zurückzugehen" (Kruse et al. 2012: 61). In diesem Sinne unterzog ich jedes angefertigte Transkript einem gewissenhaften Gegenhören der Audiodatei sowie einer Anonymisierung von personenbezogenen Daten, vor allem Vor- und Nachnamen[220] sowie Institutionen- und Ortsnamen.[221] Dieser Schritt half nicht nur dabei, Ungenauigkeiten im Transkripttext auszubessern, sondern gab mir die Möglichkeit einer ersten analytischen Distanzierung vom Material und der Formulierung erster Eindrücke zum Fall. Grundsätzlich haben zwei Sorten von Transkripten eine Rolle gespielt: So beinhaltet das Arbeitstranskript, anhand dessen die Interpretationen angefertigt wurden, kaum Satzzeichen und Glättungen, während im Darstellungstranskript, das

[220] Ich habe mich – angeleht an die gängige Praxis in der Biographieforschung – dazu entschieden, Pseudonyme für konkrete Personennamen zu verwenden. Vor dem Hintergrund der diskurs- und subjektivierungtheoretischen Annahmen, die ein ‚Subjekt hinter dem Text' verabschieden (vgl. Abschnitt 3.2), könnte eingewendet werden, dass die Praxis, den in den Interviewtexten auftretenden Personen sowie den gesamten biographischen Fällen einen imaginären Vor- und Nachnamen zu geben, eine personalistische Illusion stärken würde. Wie ich bereits zuvor angedeutet habe, bedeutet dekonstruktivistisch zu arbeiten für mich jedoch nicht, das konkrete Subjekt und seine Erfahrung aufzulösen (vgl. hierzu auch Fußnote 180). Somit habe ich mich in der Darstellung auch deshalb für eine Pseudonymisierung mit konkreten Namen entschieden, um sichtbar zu machen, dass hinter den biographischen Re-Konstruktionen ebenso konkrete Personen und Lebensgeschichten stehen.

[221] In der anonymisierten Version der Orte nehme ich eine Spezifizierung dieser bzgl. ihrer geographischen Lokalität vor (vgl. auch Fußnote 218). Zudem bleiben sehr große Städte wie etwa Istanbul, Ankara oder Diyarbakır unanonymisiert.

sich einer besseren Lesbarkeit verpflichtet, Satzzeichen eingesetzt und stellenweise Glättungen vorgenommen wurden.

Analysevorgehen

Für die Interpretation der biographischen Texte mit einem Interesse an Subjektivierung habe ich eine Vorgehensweise entwickelt, die Überlegungen der Grounded Theory Methodologie mit denen biographieanalytischer Ansätze kombiniert. Obwohl ich – wie bereits mehrfach angegeben – kein streng biographisches Untersuchungsinteresse verfolge, habe ich weiter oben einerseits Biographie als relevantes Format der Selbstthematisierung eingeführt und zum anderen gezeigt, inwiefern eine biographische Perspektive aufschlussreich für die Untersuchung von Subjektkonstitutionsprozessen sein kann. Zugleich habe ich angegeben, ein theoriegenerierendes Interesse zu verfolgen und mich daher an Grundsätzen der Grounded Theory Methodologie (GTM) zu orientieren, wenn ich das Vorgehen auch dieses Verfahrens nicht streng verfolge. Die GTM schlägt ein kategoriengeleitetes Verfahren vor, das über verschiedene Phasen des Kodierens sowie über theoretisches Sampling die Theoriebildung vorantreibt. Dabei wird bereits sehr früh interviewübergreifend analysiert. Biographische Ansätze hingegen machen die Ebene des Einzelfalls stark, der als erster Bezugsrahmen für die Analyse gilt. Etablierte Verfahren wie die Narrationsanalyse (Schütze 1983) oder die biographische Fallrekonstruktion (Rosenthal 2015) kommen erst in ihren letzten Analyseschritten zu einer Fallkontrastierung, die dann zudem auch die Einheit des Einzelfalls nicht aufbricht, sondern einzelne Fälle vergleicht und/oder typologisiert. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses nehme ich, wie oben erläutert, an, dass die jeweiligen Formen subjektiver Verhandlungen von natio-ethno-kulturell codierter *outsiderness* eine biographisch-prozessuale Dimension aufweisen, deren Re-Konstruktion sich nicht nur an der Chronologie des erlebten Lebens, sondern auch an der Chronologie der Erzählung orientieren muss. Diese würde in der Kodierlogik der GTM als Analysedimension keine Berücksichtigung finden. Von ihrer erkenntnistheoretischen Herkunft, dem symbolischen Interaktionismus, her interessiert sich die GTM besonders für Sachverhalte, Ereignisse und Handlungen und ihre kausale Bedingtheit (Breuer 2009: 85).[222] Diese Grundannahme von „rekonstruierbare[n] Reaktionen und damit Handlungs- und Interaktionskontexte[n] sowie -strategien" (Tiefel 2005: 68) spiegelt sich auch in der Kodiertechnik und besonders im Strauss'schen Kodierparadigma, d.h. den angelegten analytischen Aufmerksamkeitsrichtungen, wider. Da ich in meiner Untersuchung weniger Handlungen als „biographische Binnensichten" (Dausien 1996: 105) in ihrer Verwobenheit mit machtvollen Diskursen und Normen der Anerkennbarkeit in den Fokus stelle, soll die von mir angewendete Frageheuristik ebendiese Schnittstelle zwischen einem sich erzählend hervorbringenden Subjektes und den (diskursiven) Strukturen, die dieses Werden ermöglichen, anvisieren. Die Frageheuristik, die ich anstelle des GTM-Kodierparadigmas für die Interpretation des empirischen Materials einsetze, ist inspiriert durch die von Bettina Dausien entwickelten *Text-Kontext-Relationen* (Dausien 2006a; 2008), die sie für eine „kontextreflexive Re-Konstruktion biographischer Texte" (Dausien 2006a:

[222] Dieses erkenntnistheoretische Interesse wird in den Veröffentlichungen zur GTM nicht durchgängig deutlich. So merkt Tiefel kritisch an, dass Glaser und Strauss' „Anliegen, das Interpretative Paradigma zu stärken und qualitativ-hypothesengenerierende Perspektiven und Forschungsdesigns auszuweiten […] zu einer Vernachlässigung der Explizierung ihrer forschungstheoretischen Grundlegungen" (Tiefel 2005: 67) führt.

203) entwickelt hat. Die von Dausien vorgeschlagenen Kontextdimensionen Biographie, Interaktion und Diskurs ergänze ich dabei um die Ebene der Fremdsprachlichkeit, die ich als konstitutiv für die Analyse des Datenmaterials halte. Die Frageheuristik soll – anders als das Kodierparadigma der GTM – nicht für die Generierung von Codes, sondern für die Entwicklung von Lesarten des Materials eingesetzt werden.

Um dem Interesse an Prozessen des Subjektwerdens Rechnung zu tragen, habe ich mich – einer biographieforscherischen Logik folgend – entschieden, mein analytisches Vorgehen zunächst am Einzelfall auszurichten. Leitend ist dabei die Annahme, dass eine gründliche Einzelfallanalyse helfen kann, die späteren Arbeitsschritte der Ablösung vom Einzelfall und Generierung von verallgemeinerbaren theoretischen Aussagen zu vollziehen (Detka 2005: 352).

Um der diskurstheoretisch angelegten Frage nach Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* sowie dem allgemeineren Interesse nach einer genaueren Erfassung von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* nachzugehen, habe ich somit ein Analysevorgehen entwickelt, das einerseits theoretische Verdichtungen eines Phänomens im Sinne der GTM erlaubt, zugleich aber Biographie als spezifische Form der Selbstauskunft analytisch in Rechnung stellt. Dabei möchte ich betonen, dass dies nicht im Vorfeld der Analyse erarbeitet, sondern sukzessive in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material und der Ausgangsfrage nach der Konstitution von Subjekten innerhalb machtvoller Differenzordnungen entwickelt wurde. Dieser Prozess ist weder banal noch beliebig, wird doch davon ausgegangen, dass „Methoden Realitäten nicht sichtbar [machen], sondern zeigen, wie sie – im Lichte der verwendeten Methoden – vorgestellt werden können“ (Kalthoff 2008: 18). Methoden erzeugen demnach einen spezifischen Blick auf die soziale Realität und bringen selbst das empirische Material erst als ein zur Beantwortung der Fragestellung relevantes hervor. In der Entwicklung meiner Vorgehensweise habe ich mich dabei sowohl von Dausiens Vorschlägen zu Analyseschritten in der Arbeit mit biographischen Texten (Dausien 2006b) sowie vom durch das ständige Kontrastieren geleitete Vorgehen der GTM inspirieren lassen. Wichtig zu erwähnen ist, dass ich grundsätzlich mit den Transkripten in der Originalsprache Türkisch gearbeitet habe. Übersetzt wurden nur einzelne Sequenzen im späteren Analyseschritt der Feinanalysen für eine Interpretation mit Kolleg*innen ohne oder mit wenig Türkischkenntnissen (s. Abschnitt Feinanalysen). Bei der Analyse der Interviewtexte bin ich in folgender Weise vorgegangen:

I. Einzelfallebene

Wie oben erwähnt, beginnt die Analyse der als Transkript vorliegenden Interviewtexte auf der Ebene des Einzelfalls. Im Fokus dieser fallinternen Analyse steht somit, die „Eigenlogik biographischer Konstruktionsprozesse“ (ebd.: 61) zu re-konstruieren.

1. Schritt: Analyse des Interviewverlaufs

Zunächst gilt es, die Struktur des Interviews in seiner Sequenzialität zu erfassen. Dazu wird der Interviewtext einer Textsorten- und einer Themenanalyse unterzogen[223] und darüber segmentiert. Laut Schütze lassen sich anhand von sprachlichen Rahmenschaltelementen (z.B.

[223] Dausien spricht hier von einer „formalen“ und einer „thematischen“ Analyse (Dausien 2006b: 63). Obschon diese Bezeichnungspraxis auch in anderen biographieanalytischen Verfahren üblich ist, habe ich mich gegen

„und dann“, „Im Jahr xy passierte“, „In der Sekundarschule…“), nicht-sprachlichen Markern wie Pausen, Textsorten- und Themenwechseln (Küsters 2009: 78) einzelne Segmente voneinander abgrenzen.[224] Anhand der *Textsortenanalyse*, über die geklärt werden kann, wo im Text welche Ebenen von Wirklichkeit zugänglich gemacht werden, wurde das Material analytisch aufgeschlossen. Damit folge ich der biographietheoretischen Annahme, dass es von Bedeutung und nicht zufällig ist, welche Themen mittels welcher Textsorte zum Ausdruck kommen (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997: 419). Dabei unterscheide ich zwischen Narration (d.h. der Thematisierung von Handlungsabläufen von Selbsterlebtem, das „Gefühle, Kognitionen oder Selbsterklärungen bzw. Selbsttheorien“ (Loch/Rosenthal 2002: 225) enthält), Beschreibung (d.h. die „statische Präsentation von Wiederholungen, z.B. routinierten Handlungen“ (ebd.)) und Argumentation (d.h. bewertende, z.T. Allgemeingültigkeit beanspruchende Thematisierung aus der Gegenwartsperspektive heraus (vgl. ebd.)). Während klassische biographische Interpretationsverfahren die narrativen Passagen in der Analyse privilegieren[225], erachte ich für mein Forschungsinteresse an Verhandlungsprozessen insbesondere argumentative Passagen als aufschlussreich für die Analyse von Positionierungs- und Anrufungsgeschehen. Diese nämlich stellen „eine Auseinandersetzung mit möglichen Positionen, Erwartungen und Vorverständnissen dar, welche der Erzähler selbst im Laufe seiner Lebensgeschichte kennen gelernt hat“ (Lucuis-Hoene/Deppermann 2002: 163). Insofern können sie auch ein Reagieren auf in der Vergangenheit an sie gerichtete Anrufungen darstellen, über deren Verhandlung sich das Subjekt im Sprechen konstituiert.

Neben der Textsortenanalyse erfolgt in diesem ersten Analyseschritt zudem die *thematische Analyse*. Hierfür fertigte ich tabellarische Verlaufsprotokolle des Interviewtextes an. Während ich dies zu Beginn des Analyseprozesses zunächst nur für das zuerst bearbeitete Interview mit Filiz Aytaç umsetzte, fertigte ich nach der ersten offenen Interpretation des Falls Filiz für alle Interviews im Sample Verlaufsprotokolle an, die sich zu einem Gesamtinventar zusammensetzen ließen. Dieses diente mir dann nicht nur zur Identifizierung relevanter Kontrastfälle zu Filiz, sondern auch für eine gezieltere Auswahl von thematisch interessanten Segmenten innerhalb dieser Kontrastfälle für eine feinanalytische Betrachtung. Die Anfertigung der Verlaufsprotokolle erfolgte unter keiner spezifischen Fragestellung und entspricht damit dem Arbeitsschritt des offenen Kodierens der GTM, mithilfe dessen erste vorläufige Konzepte entwickelt werden (Strauss/Corbin 1996: 43). Somit kann das Gesamtinventar zugleich als übersichtsartige Aufstellung erster am Material entwickelter Konzepte verstanden werden.

---

die Verwendung dieses Begriffspaars entschieden. Ausschlaggebend ist dabei für mich die Kritik Sabine Rehs, die darauf aufmerksam macht, dass der Schritt der Segmentierung, d.h. die Einteilung des Textes in kleinere Untereinheiten, kein ‚formaler‘ Schritt der Textbearbeitung sei, sondern ein inhaltlicher und somit interpretativer (Reh 2003: 32f.).

[224] Die sprachlichen Marker, die bspw. Schütze als Anhaltspunkte für die Textsegmentierung vorschlägt, weisen auf ein deutschsprachiges Erzählmodell hin. Daher musste in der Analyse das Repertoire dieser Marker im Türkischen induktiv aus dem Datenmaterial gefüllt werden. Als typische Marker im Türkischen erwiesen sich dabei z.B. *ondan sonra, işte öyle*, *öyle yani*, *o kadar*. Für die Unterteilung des Textes in Segmente reichten diese Marker allein jedoch nicht aus, sodass diese immer auch über inhaltliche Wechsel begründet wurden.

[225] Diese Privilegierung begründet sich so: „[N]ur Erzählungen ermöglichen uns die Rekonstruktion dessen, was Menschen im Laufe ihres Lebens erlebt haben, und wie dieses Erleben ihre heutigen Deutungsmuster bestimmt“ (Loch/Rosenthal 2002: 225). Hier wird wiederum der biographieanalytische Anspruch deutlich, das Erleben von Menschen zu re-konstruieren, der aus diskurstheoretische Perspektive bereits zurückgewiesen wurde.

2. Schritt: Überblick über den chronologischen Lebenslauf

Abgesehen von der Re-Konstruktion des Erzählverlaufs halte ich es für sinnvoll, den chronologischen Lebenslauf aus dem Interviewtext herauszuarbeiten. Laut Dausien ermöglicht es dieser Analyseschritt, „wichtige *Stationen* und *Wendepunkte* zu identifizieren, die dazugehörigen *historisch-gesellschaftlichen Kontexte* zu rekonstruieren und die *subjektive Sicht* und *Bewertungen* der einzelnen Stationen durch die Interviewpartnerin analytisch getrennt zu erfassen" (Dausien 2006b: 63, Herv. i. O.).[226] Ich habe diesen Schritt umgesetzt, indem ich für jedes Interview eine knappe biographische Skizze angefertigt habe, die der jeweiligen fallbezogenen Re-Konstruktion vorangestellt ist (vgl. Abschnitte 4.1.1 bzw. 4.2.1). Dieses Kurzportrait umfasst den chronologischen Ablauf einzelner, im biographischen Text relevant gemachter Stationen bzw. Ereignisse. Diese Skizzen wurden z.T. auf Grundlage der Interviewtranskripte und der von den Interviewten ausgefüllten Kurzfragebögen erstellt, teils fertigte ich sie jedoch auch auf Grundlage mehrmaligen Hörens der Audioaufnahme des Interviews an. Im Interpretationsprozess dienen sie einem schnellen Überblick über einen Fall sowie der Orientierung innerhalb eines Falls (Dausien 1996: 128f.).

3. Schritt: Sequentielle Feinanalysen

Die sequentiellen Feinanalysen bilden den Hauptbestandteil der Interpretationstätigkeit. Sie wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Forschungsprozesses immer wieder durchgeführt. Zudem wurden z.T. auch dieselben Textstellen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsprozess mehrmals analysiert. Als fruchtbar stellte sich zudem heraus, auch bereits angefertigte Feinanalysen später im Forschungsprozess einer theoretisch geschärfteren Re-Lektüre zu unterziehen.

Die Feinanalysen, in denen das Vorgehen der *Line-by-Line*-Interpretation[227] zur Anwendung kam, beziehen sich in erster Linie auf Passagen aus der Stehgreiferzählung, um zunächst in der Eigenlogik der Textstrukturierung zu bleiben. Erst danach wurden auch Passagen aus den Nachfragen zur Feinanalyse herangezogen, besonders, wenn sie bereits herausgearbeitete Phänomene noch einmal ausdifferenzieren konnten, bzw. wenn neue Themen angesprochen wurden. Die Auswahl der Textpassagen für die Feinanalyse erfolgte nach dem *theoretical sampling*, welches sowohl fallimmanent, d.h. über eine Kontrastierung von unterschiedlichen Passagen innerhalb eines Interviews, später jedoch auch in fallübergreifender Logik angewendet wurde. Besondere Aufmerksamkeit galt den Thematisierungen der Schulzeit. Diese Stellen im Interview wurden umfassend feinanalytisch re-konstruiert. Eine besondere Stellung erhielten außerdem die Eingangssequenzen, in denen nicht nur die Aushandlung des Arbeitsbündnisses zwischen Interviewter und Forscherin stattfindet, indem auf die Anrufung des Erzählimpulses geantwortet wird, sondern auch von der Erzählenden ein Erzählraum entworfen wird (Schlüter 2008: 213) und es zu ersten Positionierungen kommt.

Im Bearbeitungsschritt der Feinanalysen erfolgte zudem die Anwendung der Analyseheuristik, sodass das offene Interpretieren schrittweise durch den Einsatz von theoretischen

[226] Dabei geht es in diesem Schritt nicht darum, das erzählte Leben mit dem gelebten, vermeintlich ‚objektiven' Leben zu vergleichen, wie Gabriele Rosenthal (2015: 204ff.) es vorschlägt. In einer solchen Kontrastierung, die das gedankenexperimentelle Vorstellen von möglichen Folgen einzelner Lebens-‚Daten' für den*die Erzähler*in beinhaltet, liegt die Gefahr einer Psychologisierung (Rose 2012a: 242).

[227] Eine solche Vorgehensweise des *Line-by-Line*-Interpretierens arbeitet streng sequentiell und verbietet es, beim Interpretieren auf Informationen bzw. Äußerungen zurückzugreifen, welche innerhalb des Ausschnittes erst nach der zu analysierenden Stelle auftauchen.

Aufmerksamkeitsrichtungen abgelöst wurde. Ähnlich des Arbeitsschrittes des axialen Kodierens in der GTM, in dem es darum geht, erste am Material entwickelte Kategorien und Unterkategorien um eine bestimmte thematische Achse herum zu organisieren, wird diese Modellierungslogik[228] dazu eingesetzt, spezifische Lesarten einzelner Sequenzen zu entwickeln sowie im Fortgang erste Theoretisierungen und weiterführende generative Fragen an das Material zu entwickeln. Die Arbeit mit den heuristischen Fragen mündet somit in einen „Prozess stetigen Vergleichens mit dem Ziel über beschreibende Kategorien zu analytischen Konzepten zu gelangen, die Zusammenhänge explorieren und verdeutlichen" (Tiefel 2005: 75).

Im rekursiven Forschungsprozess wurde die zur Interpretation genutzte Frageheuristik daher immer wieder verändert und hinsichtlich der sukzessiven Theoretisierungen weiter ausdifferenziert. Den Ausgangspunkt dieses Interpretationsprozesses bildete für die vorliegende Untersuchung Bettina Dausiens Vorschlag für eine kontextreflexive Re-Konstruktion biographischer Texte (Dausien 2006a). Sie schlägt drei Text-Kontext-Relationen als eine offene Heuristik vor, d.h. drei Analyseebene für die Interpretation, auf denen sich konkrete Fragen an das Material formulieren lassen. Dabei weist bereits der Begriff der Text-Kontext-Relation und das damit angesprochene Verhältnis zwischen dem empirischen Material (in Form des transkribierten Textes) und den auf dessen Grundlage entstehenden Interpretation(stext)en darauf hin, dass es sich bei der Interpretation nicht um eine „abbildhafte Reproduktion, sondern eine ‚Ko-Konstruktion'" (Dausien 2008: 369) handelt, „die sich unter bestimmten Hinsichten und angeleitet durch bestimmte Fragestellungen und sensibilisierende Konzepte auf die im Text dokumentierten Konstruktionsprozesse bezieht" (ebd.). Für Dausien sind es in erster Linie die an das Material herangetragenen *Kontexte*, die zwischen empirischem und interpretativem Text vermitteln. Unter Kontexten versteht sie „Felder, von denen theoretisch angenommen werden kann, dass sie für die Konstruktion des alltagsweltlichen biographischen Textes relevant sind" (Dausien 2006a: 201).[229] Sie unterscheidet dabei zwischen den Kontexten Biographie, Interaktion und „kulturelle Muster und soziale Regeln" (ebd.: 203). Aufgrund der transnationalen Rahmung der vorliegenden Untersuchung habe ich diesem Modell eine vierte Text-Kontext-Relation hinzugefügt, nämlich die der Fremdsprachlichkeit, da ich diese nicht nur für den Erhebungskontext, in dem die Daten generiert wurden, für eine strukturierende Größe halte, sondern auch für den Zugang zu den biographischen Texten im Prozess der Interpretation (s. genauer unten). Die vier Text-Kontext-Relationen,

---

[228] Bereits angesprochen wurde, dass in meiner Untersuchung nicht das von Strauss und Corbin vorgeschlagene Kodierparadigma zur Anwendung gebracht wurde. Vor dem Hintergrund eines Interesses an Subjektivierungsprozessen in performativ hervorgebrachten Narrationen, die auf Erfahrungen, Eigendeutungen, aber auch auf diskursives Wissen Bezug nehmen, hielt ich es für angebracht, die ursprüngliche Modellierungslogik der GTM, welche in erster Linie nach den auf ein Phänomen bezogenen Bedingungen, Kontexten, Handlungen/Interaktionen und Konsequenzen (Strauss/Corbin 1996: 128) fragt, zu modifizieren. Methodische Variationen des Kodierparadigmas, die unterschiedliche sozialtheoretische Ausgangspunkte wählen, wurden bereits mehrfach vorgelegt (z.B. Tiefel 2005; Sommer 2018; Dausien 1996). Tiefel sieht die Notwendigkeit, das Kodierparadigma zu modifizieren auch in einem grundsätzlicheren Erkenntnisinteresse begründet, das sich zwischen den Disziplinen unterscheidet. Während Strauss und Corbin als Soziolog*innen an der „Voraussage und Erklärung von (sozialem) Verhalten und (gesellschaftlichen) Prozessen" (Tiefel 2005: 71) interessiert seien, stehe im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung eher „die Rekonstruktion biographischer Prozesse in ihrer Wechselwirkung mit sozialen Bedingtheiten" (ebd.: 72).

[229] Vgl. in diesem Zusammenhang auch das in Abschnitt 3.1.5 entwickelte Verständnis von Interpretieren als Kontextualisieren sowie Dausiens Begriff der Re-Konstruktion, der auf den eigenen Konstruktionscharakter aufmerksam macht.

die ich nun kurz vorstellen werde, eignen sich deshalb besonders als Forschungsheuristik, da sie empirisch relativ gehaltlos sind, d.h. nicht nach speziellen Aspekten eines Gegenstandsbereichs fragen, sondern auf einer Metaebene angesiedelt sind (ebd.: 200).[230]

1. Biographie: Dieser ersten Dimension liegt die Annahme zugrunde, dass sich der zur Interpretation vorliegende transkribierte Text das gelebte Leben und Erfahrungen der Sprechenden zum Gegenstand macht. Somit soll auf dieser Ebene rekonstruiert werden, was erzählt wird, aber auch wie es erzählt wird (ebd.: 202). Relevante Kategorien sind bei dseser Re-Konstruktion z.B. die Zeitperspektive (Retrospektive oder Gegenwartsperspektive) sowie Textsorten, die auf Kommunikationsschemata verweisen (ebd.). Für diese Text-Kontext-Relation lassen sich folgende Fragen für die Analyse formulieren:

- Was wird in der lebensgeschichtlichen Erzählung (nicht) thematisiert?
- Welche konkreten Erfahrungen und Erlebnisse, in denen die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung relevant wird, werden in den Erzählungen thematisiert und wie geschieht diese Thematisierung?
- Welche Rolle spielen Institutionen (und konkret die Schule) innerhalb der Erzählung?
- Inwiefern ändern sich die Arten und Weisen der Bezugnahme auf die Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit mit Bezug auf unterschiedliche Lebensphasen?

2. Interaktion: Diese Ebene nimmt in den Blick, dass das, was als empirischer Text vorliegt, nicht isoliert entstanden ist, sondern als interaktive Leistung und Produkt der Interviewsituation gesehen werden muss. In den Herstellungsprozess der Erzählung fließen somit auch „Machtverhältnisse, Interessen, Differenz- und Identifikationsaspekte, Interaktionsdynamiken“ (Dausien 2008: 370) ein. Für die vorliegende Untersuchung, die maßgeblich durch die internationale Konstellation von Forschender und Interviewpartnerinnen geprägt wird, ergeben sich folgende relevante Fragen:

- Inwiefern nehmen die Sprecherinnen (explizit) Bezug auf das Forschungsinteresse der Interviewerin (bzw. darauf, wie sie dieses verstehen)?
- (Wie) findet eine Aushandlung des Erzählrahmens bzw. der zu bewältigenden ‚Aufgabe‘ statt, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen?
- Wie spiegelt sich die Internationalität des Gesprächsarrangements im Text wider und welche Positionierungen ergeben sich daraus?
- Wie wird die Forscherin als Zuhörende und Interviewerin in die Erzählung mit eingebunden? Was sagt dies über Machtverhältnisse und/oder Identifikationsprozesse aus?

3. Diskurs und gesellschaftliche Ordnungen: Bei Dausien findet sich für diese Text-Kontext-Relation meist die Bezeichnung „kulturelle Muster und soziale Regeln“ (2006a: 203). Ich möchte sie jedoch auf mein Interesse an Subjektkonstitution zuspitzen, und spreche daher von Diskursen und gesellschaftlichen Ordnungen, da die Kategorie des Subjekts, wie im Anschluss an Butler gezeigt wurde, ohne diskursive Strukturen nicht denkbar ist. Diese Ebene stellt in den Fokus, dass die Texte sich auf einen Wissensvorrat über „Biographien und ihren

[230] Zudem ist Dausiens Modell, welches sie im Rahmen einer reflexiven empirischen Geschlechterforschung entwickelt hat, so angelegt, dass es Anschlussmöglichkeiten an unterschiedliche theoretische Analyseperspektiven aufweist, so auch an „historisch-diskursanalytische Perspektive[n] auf die Re- und Dekonstruktion von Geschlecht“ (Dausien 2006a: 203). Ich halte ihre Dimensionen insgesamt für sehr überzeugend für eine kritische (erziehungswissenschaftliche) Differenzforschung mit biographischen Texten.

diskursiven Darstellungsmöglichkeiten“ (2006b: 64) stützen. Sie verweisen damit auf kollektive Muster, diskursiv vermittelte Sagbarkeitsfelder und Narrative, in denen Normen der Anerkennbarkeit wirksam werden. Es geht auf dieser Ebene dann einerseits darum, „den je individuellen Sinn dieser Bezugnahme“ (ebd.: 65), d.h. die Relevanz oder Funktion einer (diskursiven) Konstruktion für die Positionierung herauszuarbeiten, andererseits aber auch darum, „Möglichkeitsräume für Variationen und ‚Abweichungen‘“ (Dausien 2006a: 203) dieser diskursiven Strukturiertheit in den Blick zu nehmen. Konkret richtet sich der analytische Blick dabei auf (erzählte oder situativ erfolgende) Anrufungs- und Umwendungsgeschehen.[231] Fragen auf dieser Ebene sind dann folgende:

- Welche diskursiven Bezüge werden hergestellt und auf welche gesellschaftlichen Deutungsmuster beziehen sich die Sprecherinnen in ihren Erzählungen?
- Welche Funktionen erfüllen diese für die eigene Positionierung (sowie für die Hervorbringung anderer Personen im Text sowie für die Fremdpositionierung der Forscherin)?
- Welche Anrufungs-, Umwendungs- bzw. Identifikationsgeschehen lassen sich herausarbeiten und inwiefern finden darin Verschiebungen und Resignifizierungen statt?
- Wo werden Widersprüchlichkeiten zwischen der eigenen Perspektive/dem eigenen Erleben und ‚von außen‘ herangetragenen Anforderungen/Bildern/Zuschreibungen, die sich auf die Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit beziehen, sichtbar? Wie wird mit diesen Anrufungen umgegangen?
- Wie finden sich Bezüge zur (heutigen) politischen Situation in der Türkei wieder?

4. Fremdsprachlichkeit: Diese Ebene soll den Blick dafür sensibilisieren, dass der Zugang, den ich als Forschende und Hauptinterpretin der Daten habe, immer vermittelt ist durch den Umstand, dass ich Türkisch, d.h. die Erhebungssprache, als Fremdsprache gelernt habe.[232] Auf der Ebene der Datenanalyse erfordert dies die ständige Reflexion der eigenen nicht-erstsprachlichen Sprachkompetenz, die sich in ein ständiges kritisches Überprüfen und Hinterfragen der eigenen Interpretationen übersetzt. Die fremdsprachliche Vermitteltheit von Erkenntnis wirkt damit auch auf die Gegenstandskonstitution und verweist einmal mehr auf die Standortgebundenheit der Interpretation und die Notwendigkeit ihrer kritischen Reflexion. Zum anderen weist diese Text-Kontext-Ebene eine Nähe zum Kontext Interaktion auf, da Aspekte der Fremdsprachlichkeit in der Konstellation von Forscherin und Interviewpartnerin auch auf der Interaktionsebene sichtbar und ausgehandelt werden. Sensibilisierende Fragen für diese Ebene der Dateninterpretation sind:

- Was sind Grenzen meiner sprachlichen und kulturellen Möglichkeiten der Sinngebung?
- Wo zeigen sich mehrere deutsche Bedeutungen eines türkischen Ausdrucks?
- Wo begegnen mir sprachliche und kulturelle Unübersetzbarkeiten und wie nähere ich mich an ein Verständnis an?
- Welche Formulierungen erstaunen und irritieren mich und warum?

[231] Wichtig ist in diesem Kontext der Hinweis von Nadine Rose, dass „Subjektivierung schwerlich empirisch identifizierbar und in diesem Sinne rekonstruktiv zu erschließen ist“ (Rose 2012a: 272). Rose schlägt daher vor, von einer operationalisierenden Logik abzurücken und vielmehr von anrufungstheoretischen Reflexionen zu sprechen, welche als eine spezifische Lesart Aspekte und Prozesse von Subjektwerden erst sichtbar und lesbar machen.

[232] Vgl. für die spezifischen Charakteristika von Fremdsprachlichkeit gegenüber anderen Konzepten für die Bezeichnung von Nicht-Erstsprachlichkeit wie z.B. Zweitsprache Fußnote 160.

Besonders in Feinanalysen, die später im Forschungsprozess angefertigt wurden, kommen dabei auch sensibilisierende Konzepte zum Einsatz, die sich während des Analysierens und Theoretisierens sowie in Auseinandersetzung mit theoretischer Literatur geschärft haben (vgl. Alheit 1999: 16f.). So wurde zu Beginn als ein Aufmerksamkeitsfokus ‚natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit' angelegt, während ich bei späteren Analysen das spezifische Interesse auf natio-ethno-kulturell codierte *outsiderness* legte. Gleiches kann ich für das formulierte Interesse an Subjektivierungsprozessen beobachten. Diese heuristische Perspektive ließ sich später zuspitzen auf ein Interesse an Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* sowie (Nicht-)Souveränität als einer Dimension der genaueren Beschreibung von Subjektivierungsprozessen in symbolischen In- und Exklusionsverhältnissen im Nationalstaat (vgl. Abschnitt 5.2). Somit ist die oben gezeigte Heuristik als Ausgangspunkt zu verstehen, von dem aus sich die Modellierungslogik in Bewegungen zwischen dem empirischen Material, der theoretischen Perspektiven und dem sich entwickelnden Forschungsgegenstand schrittweise verfeinert hat. Im Forschungsprozess ermöglichten die heuristischen Fragen unzählige in kürzeren und längeren ‚Zwischentexten' festgehaltene, analytisch mehr oder minder offene oder gerichtete Lesarten des empirischen Materials. Jene heuristischen Fragen, die für die in der Ergebnisdarstellung der Feinanalysen der Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş gezeigten Lesarten angewendet wurde, stehen den schlussendlichen Interpretationstexten, wie sie in dieser Arbeit gezeigt werden, voran (vgl. Abschnitte 4.1.4 und 4.2.4).

Besonders wertvoll für den Interpretationsprozess war die Möglichkeit, Interviewmaterial sequenzweise in Interpretationsgruppen gemeinsam zu besprechen. Darüber konnte eine Multiperspektivität auf das Datenmaterial erzeugt werden, durch die nicht nur unterschiedliche Lesarten, sondern auch „die erforderliche Diskussion von Deutungen" (Küsters 2009: 86) gefördert wurde. Küsters beschreibt diese Praxis des gemeinsamen Interpretierens als „das beste Instrument zur Qualitätssicherung von Interpretationen" (ebd.). Die Forschungskontexte, in denen ich Interviewausschnitte zusammen mit Kolleg*innen feinanalytisch interpretieren konnte, setzten sich dabei aus Menschen mit unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen disziplinären Hintergründen zusammen, die innerhalb gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse unterschiedlich positioniert sind, die unterschiedlichen Alters sind und über unterschiedliche Sprachkenntnisse des Türkischen verfügen. Diesem letztgenannten Aspekt unterschiedlicher Sprachen im Interpretationsprozess möchte ich im Folgenden noch einmal genauer nachgehen.

Feinanalysen mit übersetzten Sequenzen

Wie ich bereits zuvor erwähnt habe, habe ich bei der Analyse- und Interpretationsarbeit mit dem Transkript in der Originalsprache Türkisch gearbeitet.[233] Auch für das gemeinsame In-

[233] Während des Dateninterpretationsprozesses habe ich auch die Möglichkeiten und Grenzen abgewogen, Teile des Materials professionell übersetzen zu lassen. Nach gründlicher Prüfung der Optionen und infragekommender Übersetzer*innen habe ich jedoch davon abgesehen. Stattdessen nutzte ich die Möglichkeit, mit Kolleg*innen, deren Erstsprache Türkisch ist, Übersetzungsvarianten intensiv und ausführlich zu diskutieren, abzuwägen, Vieldeutigkeiten herauszuarbeiten und mich mit ihnen über unterschiedliche Konnotationen einzelner Begriffe im Deutschen und Türkischen zu verständigen. Damit verfolgte ich das von Jan Kruse formulierte Ziel der Entselbstverständlichung von Bedeutung, das in der interpretativen Arbeit mit übersetzten Texten nicht in dem Maße möglich gewesen wäre. Die eigene Arbeit mit dem Originaltranskript sowie der Austausch über Übersetzungen birgt ihm zufolge den „Vorteil, dass man sich bereits mit der Sprache als limitierendes und vages Medium der Sinnkonstruktion auseinandersetzen muss" (Kruse/Schmieder 2012: 272).

terpretieren fand ich mehrere Kontexte, in denen ich unübersetzte Interviewsequenzen besprechen konnte, weil die Mitinterpretierenden Türkisch (z.T. als Erstsprache, z.T. als Zweitsprache, aber mit biographischem Bezug zur Türkei, z.T. ähnlich wie ich, als Fremdsprache ohne biographischen Bezug zur Türkei) gelernt hatten. Besonders hilfreich stellten sich die Lesarten von Kolleg*innen dar, die mir z.B. über emotionale Bedeutungen oder spezifische milieu- oder diskursgebundene Konnotationen einzelner Ausdrücke Auskunft geben konnten, die mir aufgrund meines begrenzten kulturellen Bezugsrahmens nicht immer klar waren. Jedoch brachte ich empirische Ausschnitte mit dem Ziel einer *Line-by-Line*-Analyse auch immer wieder in Interpretationskontexte ein, die keine oder nur wenig Türkischkenntnisse aufwiesen und für die ich die zu analysierenden Sequenzen zu übersetzen hatte. Übersetzungen werden zudem dort zentral, wo – wie in dieser Publikation – Materialausschnitte für ein mehrheitlich deutschsprachiges Publikum dargestellt werden sollen.

Dass es sich bei Übersetzungen keinesfalls um eine unproblematische Praxis des Übertragens von Aussagen von einer Ausgangs- in eine Zielsprache handelt, habe ich bereits mit Blick auf methodologische Aspekte deutlich gemacht (Abschnitt 3.1.5). An dieser Stelle nun möchte ich explizieren, wie ich mit Übersetzungen als Modifikation des Interviewtextes – und damit als Modifikation der Grundlage der Erkenntnisgewinnung – umgegangen bin und sie als Teil des Analyseprozesses ernstnehme (vgl. Palenga-Möllenbeck 2018).

Hierzu greife ich auf den translationswissenschaftlichen Zugang der Skopos-Theorie zurück, welche in einem sich gerade erst entwickelnden Methodendiskurs an der Schnittstelle von Translationswissenschaft und qualitativer Sozialforschung als Möglichkeit der Qualitätssicherung von Laien-Übersetzungen vorgeschlagen wird (Resch/Enzenhofer 2012; Wettemann 2012; Brandmeier 2015).

Der Skopos-Ansatz grenzt sich zunächst von einem klassischen Übersetzungsparadigma ab, das dem Postulat der Äquivalenz folgt (Resch/Enzenhofer 2012: 84f.). Dieses klassische Paradigma geht von einer Entsprechung-Logik von Sprachen aus und versteht Übersetzung demgemäß als Übertragung der Syntax, Lexik, Stilistik und Semantik von der Ausgangs- in die Zielsprache. Brüche wie z.B. semantische Lücken, d.h. das Fehlen eines Begriffs in einer der beiden Sprachen, finden hier keine Berücksichtigung (ebd.). Demgegenüber steht der Skopos-Ansatz in einer sprachpragmatistischen Tradition und begreift Sprache in erster Linie als soziale Praxis. Für die Übersetzungstätigkeit bedeutet dies eine Fokusverschiebung vom Endprodukt auf den Prozess der Herstellung von Übersetzungen. In diesem Sinne plausibilisiert sich ein Verständnis von Übersetzung als Teil der Analysephase und nicht der Ergebnisdarstellung (Palenga-Möllenbeck 2018: 676). In einer solchen Perspektive lässt sich die Bedeutung eines zu übersetzenden Begriffs „nur durch dessen tatsächlichen Gebrauch in einer konkreten Lebenswelt und durch die Einbettung in eine konkrete Sprachhandlung“ (Resch/Enzenhofer 2012: 85) erschließen. Somit erscheint Übersetzung als kommunikative Handlung, die, wie jede andere kommunikative Handlung, von einem Ziel oder Zweck (griech. *skopos*) bestimmt wird (Wettemann 2012: 108f.). Das Ziel bzw. den Zweck der Übersetzung zu bestimmen wird somit zur „eigentlichen Übersetzungsproblematik“ (ebd.: 106). So gilt es zu erarbeiten, „ob die Übertragung von Sachinformationen, der emotionalen Erlebniskomponente oder anderer Aspekte vordringlich ist“ (Resch/Enzenhofer 2012: 94).

Zentral für eine solche Perspektive auf Übersetzung ist, dass Analyse und Übersetzung damit übereinfallen, da das Festlegen eines bestimmten Skopos für eine zu übersetzende Sequenz als Ergebnis einer bestimmten Lesart des Ausgangstextes verstanden werden muss (ebd.: 86f.). Performativitätstheoretisch gelesen handelt es sich bei der Praxis der Überset-

zung um eine nicht-identische Wiederholung, die in einer Verschiebung und somit Transformation des Datenmaterials resultiert (vgl. Abschnitt 3.4.1). In diesem Sinne ist auch das Subjekt, welches sich in Anschluss an Butler sowieso als sprachliche Kategorie denken lässt, im übersetzten Materialausschnitt in einer nochmals verschobenen Weise zugänglich. Nicht nur der Text, sondern auch das Subjekt wird somit gewissermaßen neu ins Werk gesetzt. Dies bedeutet, dass in jenen Interpretationszusammenhängen, in denen an übersetzten Materialausschnitten gearbeitet wurde, diese meinen Mitinterpret*innen nur in einer von mir vorinterpretierten Art und Weise zugänglich war, da zugleich eine Unmenge unterschiedlicher *anderer* Übersetzungen möglich gewesen wären. Unterschiedliche Routinen halfen mir, mit dieser Kontingenz umzugehen. Zum einen achtete ich darauf, dass mir während der Arbeit am übersetzten Material immer das türkischsprachige Ausgangstranskript vorlag, mit dem immer wieder Lesarten abgeglichen werden konnten. Auch Fragen und Unsicherheiten, die sich erst bei einer genauen Analyse stellten, und die ich später an sprachkundigere Personen richten konnte, konnte ich so interpretationsbegleitend notieren. In übersetzten Transkripten gewöhnte ich mir zudem an, Uneindeutigkeiten zu kennzeichnen, indem ich in eckigen Klammern alternative plausible Übersetzungen für einzelne Begriffe oder Ausdrücke anführte. Zuletzt erwies es sich als großer Vorteil, jeweils nur *Ausschnitte* des türkischsprachigen Transkriptes zu übersetzen. So war es mir möglich, bei der Bestimmung des Skopos auf bereits angefertigte Analysen und Interpretationen von anderen Stellen des gleichen Interviews zurückzugreifen. Das Übersetzen konnte ich somit immer an die parallellaufende Analyse koppeln, in der ich das türkischsprachige Interviewmaterial interpretierte. Zudem bot die Bestimmung des jeweiligen Skopos für die spezifischen Sequenzen auch den Anlass für eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Material und half, sich eigener unreflektierter sprachlicher Vorverständnisse bewusst zu werden. Die Übersetzung ermöglicht so einen „zweiten, distanzierten Zugang“ (Wettemann 2012: 112) zum Material.

Bei der Übersetzung des Materials wurde schnell deutlich, dass nicht nur der Skopos der von den Interviewpartnerinnen vollzogenen Aussagen erfasst werden musste, sondern dass es ebenfalls festzulegen galt, wie mit nichtintentionalen Elementen (Versprechern, abgebrochenen Wörtern, Füllwörtern etc.) umgegangen wird (Resch/Enzenhofer 2012: 94). Ich habe mich diesbezüglich für einen mittleren Glättungsgrad entschieden, den ich auch für die Übersetzungen durchzuhalten versuchte (z.B. indem ich ein übersetztes, aber im Kommunikationszusammenhang wahrscheinliches Wort auch in einer deutschen Übersetzung nur zur Hälfte ausschrieb). Diese Entscheidung gründet auf der Annahme, dass nichtintentionale Aspekte des Sprechens als bedeutend und potenziell erkenntnisbringend für den Untersuchungsgegenstand angesehen werden. So können gerade abgebrochene Wörter oder die Verwendung von Füllwörtern möglicherweise Aufschluss über Auseinandersetzungsprozesse geben. Da das Türkische nicht zwischen unterschiedlichen grammatikalischen Geschlechtern unterscheidet, habe ich mich für die Übersetzung dort, wo die Identifizierung nicht eindeutig war, für die geschlechtersensible Schreibweise (z.B. „der*die Lehrer*in“) entschieden. Zudem füge ich in der deutschen Übersetzung in eckigen Klammern und mit Zusatz meines Namenskürzels dort Wörter ein, wo sie mir für ein Verständnis des Deutschen wichtig erscheinen, jedoch im türkischen Ausgangstext nicht explizit genannt, aber mittransportiert wurden.[234]

[234] So etwa die Vergangenheitsform *-İyordu-* (*yapıyordum – ich habe gemacht*), die nahelegt, dass in der Vergangenheit eine wiederkehrende Tätigkeit ausgeübt wurde bzw. stattgefunden hat. Diese mittransportierte Information habe ich im Transkript wie folgt angegeben: „kitaplar getiriyordu“ – „er*sie hat [immer wieder] Bücher mitgebracht“.

Eine bewusste Entscheidung war es auch, schwierig zu übersetzende Begriffe mit spezifischen Konnotationen (etwa *Hoca* als andere Bezeichnung für Lehrkraft, neben dem üblichen *öğretmen*) sowie häufig benutzte Füllwörter (etwa *yani*/*hani*/*işte*, die alle drei oft im Sinne von ‚also' gebraucht werden sowie *şey*, das wörtlich ‚Ding' bedeutet und ein klassisches Füllwort darstellt[235]) unübersetzt zu lassen. Dadurch wird ein zu glattes und ungebrochenes Leseerlebnis vermieden und deutlich gemacht, dass es sich bei den deutschen Ausschnitten um Übersetzungen handelt, und nicht um identische Abbildungen.

II. Abstraktion der Einzelfälle und Relationierung auf fallübergreifender Ebene

Im nachfolgenden Analyseschritt steht der Prozess der Abstraktion von der Einzelfallebene und der Vergleich verschiedener Fälle im Fokus, um zu theoretisierenden Aussagen über das zu untersuchende soziale Phänomen zu kommen. Um die Fälle systematisch aufeinander zu beziehen, wird zunächst über Strategien des minimalen und maximalen Kontrastierens versucht, relevante Vergleichsdimensionen auf Grundlage der Erkenntnisse aus der feinanalytischen Betrachtung der biographischen Texte zu erarbeiten. Eine minimale Kontrastierung ermöglicht es, „die gewonnenen Erkenntnisse zu überprüfen und sie zugleich vom Einzelfall zu lösen" (Jakob 2013: 229), während das maximale Kontrastieren genutzt wird, um „Variationen im Datenmaterial zu entdecken und den untersuchten Gegenstand in seinen verschiedenen Ausprägungen zu erfassen" (ebd.).[236] Somit steht es hier im Mittelpunkt, zunächst Dimensionen zu entwickeln, innerhalb derer Vergleiche möglich werden. Diese Dimensionen dienen dazu, vorläufige Konzepte zu schärfen und „Ausprägungsvarianten" (Breuer 2009: 75) herauszuarbeiten. Zugleich geht es darum, eine Struktur zu generieren, in der die Ergebnisse organisiert und auf allgemeinerer Ebene integriert werden können. Somit wird nun auch theoretische und empirische Literatur hinzugezogen, um die Erkenntnisse zu kontextualisieren. Trotz der prinzipiell fallübergreifenden Ausrichtung dieses Analyseschrittes, hat es sich für mich als fruchtbar erwiesen, sich auch hier zirkulär zwischen der Einzelfallebene und dem Fallvergleich hin- und herzubewegen. So wurde die Logik der Anordnung des Fallvergleichs auf einer abstrakteren Ebene immer wieder punktuell an einzelfallspezifische Analysen rückgebunden. Darüber soll die empirische Fundierung der analytischen Abstraktion gesichert werden. Konkret stellte sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in diesem Analyseschritt somit die Frage, welche Begriffe, Konzepte und Dimensionen sich anhand des empirischen Materials ausschärfen oder neu generieren lassen, die Subjektkonstitution im Kontext von *outsiderness*, d.h. natio-ethno-kulturell vermittelter symbolischer In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat genauer erfassen können. Somit verfolgt der Fallvergleich nicht das Ziel, eine Typenbildung vorzunehmen, da ich dies für nicht gegenstandsangemessen halte und zudem darin die Gefahr sehe, Erfahrungen von Subjekten zu kategorisieren und zu fixieren. Vielmehr geht es mir darum, fallvergleichend *Formen subjektiver Verhandlungen von outsiderness* zu identifizieren und darüber zu theoretischen Aussagen darüber zu kommen, *in welchen Dimensionen Subjektwerden unter Bedingungen von outsiderness beschreibbar wird*.

[235] Jedoch habe ich mich dazu entschieden, *şey* dort mit „dings" zu übersetzen, wo es eine konkrete grammatikalische Platzhalterfunktion erfüllt, z.B. „şey dedim, geliyorum dedim" – „ich sagte dings, ich sagte, ich komme".

[236] Wie die beiden Kontrastierungsstrategien angewendet wurden, um die Fallauswahl der vorliegenden Arbeit zu plausibilisieren, stelle ich im den Einzelfallanalysen vorangestellten Einleitungstext von Kapitel 4 dar.

4 Subjektive Verhandlungen von *outsiderness*: ein Fallvergleich

Die vorliegende empirische Studie untersucht, wie sich Subjekte, die innerhalb nationalstaatlicher Kontexte marginalisiert positioniert sind, im Sprechen über schulbildungsbiographische Erfahrungen konstituieren. Um diese Frage zu bearbeiten, wurden zu zwei der neun Interviews, die ich in der Türkei mit sich als kurdisch positionierenden Frauen geführt habe, umfangreiche fallbezogene Re-Konstruktionen durchgeführt. Die Re-Konstruktionen der beiden Einzelfälle, denen ich die Namen Büşra Kahraman und Latife Taş gegeben habe, werde ich in diesem Kapitel sowohl getrennt voneinander präsentieren, als auch daran anschließend einer vergleichenden Analyse unterziehen, um die einzelfallbezogenen Erkenntnisse zu verdichten. Einleitend möchte ich die Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş innerhalb des Gesamtsamples verorten und eine Begründung der Fallauswahl vornehmen. Um zu plausibilisieren, warum ich die Interviews von Büşra und Latife für eine intensive Falldarstellung ausgewählt habe, werde ich kurz die Interpretationsbewegungen nachzeichnen, in denen ich mich mit dem empirischen Material analytisch auseinandergesetzt habe.

Der ausführlichen Beschäftigung mit den Fällen Büşra Kahraman und Latife Taş stand die Analyse des Falls Filiz Aytaç voran, den ich zuerst analysiert hatte. Obwohl für den Fall Filiz schlussendlich keine gesamte fallbezogene Re-Konstruktion angefertigt wurde, stellt er einen wichtigen Bezugspunkt im Verlauf des theoretischen Samplings dar. Er diente der Einübung und Schärfung der Analyseperspektive, war Grundlage für Formulierungen heuristischer Fragen und ermöglichte erste Erkundungen auf feinanalytischer Ebene im empirischen Material. Die offene, d.h. nicht durch spezifische Fragen angeleitete sequentielle Analyse des Interviews mit Filiz wies auf die Relevanz von Themen wie Anerkennung und Scham in Verbindung mit Differenzerfahrungen als natio-ethno-kulturelle Andere hin. Als charakteristisch für den Fall Filiz konnte die Selbstpräsentation als ein Subjekt, das sich aus den Differenzerfahrungen als rassifizierte Andere zu einer Identifizierung als ‚selbstbewusste' Kurdin hin entwickelt, festgehalten werden. Um die ersten Analyseerkenntnisse aus dem Fall Filiz für die Auswahl weiterer Fälle fruchtbar machen zu können, schloss ich an diese erste (fein-)analytische Erkundung eine Globalanalyse der Fälle in meinem Sample an. Zu diesem Zweck erstellte ich ein Gesamtinventar aller neun Fälle, welches in den einzelnen Interviewtexten angesprochene Themen in ihrem chronologischen Auftauchen im Text tabellarisch festhielt (vgl. Abschnitt 3.4.3). Ein Befund dieses Analyseschrittes war, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bzw. *race* in jedem Interviewtext auf ganz unterschiedliche Weise mehr oder weniger relevant gesetzt wurde. Zunächst legte die mithilfe des Gesamtinventars erfolgte Globalanalyse für einige Fälle nahe, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit keine zentrale strukturierende Kategorie für (Schul-) Erfahrungen darstellt (Zeynep Kaya, Elif Yildirim), sondern dass andere Themen im Mittelpunkt stehen (Leistungsdruck in der Schule, familiäre Herausforderungen etc.). In den anderen Interviews hingegen spielen natio-ethno-kulturell sowie *race*-codierte Unterscheidungen eine zentralere Rolle. Sie erscheinen in einigen Interviews als Anlass für Differenzerfahrungen in schulischen Kontexten (Merve Durmaz, Dilan Sezer, Filiz Aytaç, Latife Taş, Büşra Kahraman), entfalten dann aber ganz unterschiedliche biographische Relevanzen: In einigen Fällen wirken rassistische Unterscheidungspraxen als zentrales Strukturierungsmerkmal von (Schul-)Erfahrung (Filiz,

Büşra), in anderen Fällen hingegen eher als immer mitlaufende, aber nur punktuell Wirksamkeit entfaltende Differenzkategorie (Merve, Dilan, Latife). Auch beinhaltet mein Sample einen Fall, der keinerlei Differenzerfahrungen in der Schule zum Thema macht, sondern das Bewusstwerden natio-ethno-kulturell codierter Differenz erst durch politische Ereignisse im jungen Erwachsenenalter verortet (Nurşen Gümüş). Die Kategorie ‚kurdisch' wird zudem in einem Fall meines Samples nicht als Unterscheidungspraktik der Veranderung und Gewalt stark gemacht, sondern als ein durchweg positiv besetztes Distinktionsmerkmal (Miray Tosun). Die Analyse anhand des Gesamtinventars verdeutlichte somit, wie unterschiedlich in den jeweiligen Interviews ‚kurdisch' als identitätsstiftende Kategorie oder auch als Zuschreibung und damit auch als Zumutung und Verunsicherung konstruiert wurde.

Die Auswahl weiterer zu analysierender Fälle erfolgte nach dem Prinzip des Kontrastierens, sodass Fälle gesucht wurden, die in Bezug auf die Erkenntnisse aus dem erstanalysierten Interview mit Filiz als minimale oder maximale Kontrastfälle eingeordnet werden können (vgl. Breuer 2009: 58). Auf Grundlage der Inventarisierung des Gesamtsamples wählte ich das Interview mit Latife als zweiten zu analysierenden Fall aus. Die erste Kontrastdimension, die die Auswahl dieses Interviews im Sinne eines maximalen Kontrasts angeleitet hat, war die Dimension ‚Identifizierung': Während Filiz sich identitätsstiftend auf die Kategorie ‚kurdisch' bezieht, bzw. sich anhand ihres Interviewtextes der Prozess einer Umdeutung diskriminierender Zuschreibungen einer Aneignung dieser Identifizierung nachzeichnen lässt, weist Latife diese Kategorie zur Selbstbezeichnung entschieden von sich. Eine biographische Relevanz erhält sie allein als Zuschreibung von außen.

Ein verbindender Faktor (und somit minimaler Kontrast) zwischen den beiden Fällen jedoch ist das Aufwachsen in westtürkischen Städten, das jeweils das Resultat einer familiären Migrationsgeschichte darstellt. Sowohl Filiz' als auch Latifes (schulbildungs-)biographische Erfahrungen sind situiert in einem mehrheitstürkischen Umfeld, das Kurd*innen als ‚Andere' konstruiert und besondert (Kontrastdimension Region des Schulbesuchs).

Büşra wurde hinsichtlich dieser Dimension als weiterer Kontrastfall hinzugenommen, da sie (zusammen mit Nurşen und Miray) zu den wenigen Fällen in meinem Sample gehört, die in den kurdischen Provinzen aufgewachsen und zur Schule gegangen ist. Während für die Fälle Filiz und Latife Erfahrungen als besonderte einzelne Andere kennzeichnend ist, stehen im Fall Büşra eher kollektive Differenz- und Gewalterfahrung im Fokus. Die Hinzunahme des Falls Büşra erlaubt somit eine Differenzierung hinsichtlich dessen, wie der mit rassistischen Unterscheidungsschemata operierende Diskurs um nationale Zugehörigkeit lokal unterschiedliche Wirkungen auf (Schulbildungs-)Biographien entfalten kann. Zugleich ist für den Fall Büşra eine affirmative Bezugnahme auf die Kategorie ‚kurdisch' charakteristisch, und stellt in dieser Hinsicht einen minimalen Kontrast zum Fall Filiz sowie einen maximalen Kontrast zum Fall Latife dar. Schlussendlich habe ich mich für die Darstellung der Fallanalysen von Büşra Kahraman und Latife Taş entschieden, da beide konträre, aber gleichermaßen starke Positionierungen mit Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse aufweisen. Mit einem subjektivierungsanalytischen Interesse an der ambivalenten Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermöglichung scheint mir in der Kontrastierung dieser beiden sehr unterschiedlichen Fälle das Potenzial für die Herausarbeitung von unterschiedlichen Dimensionen von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* zu liegen. Während es sicherlich gewinnbringend gewesen wäre, noch mehrere Fälle in die Kontrastierung miteinzubeziehen, musste ich mich aus forschungspragmatischen Gründen hier beschränken: Die Re-Konstruktion von Subjektwerden im biographischen Verlauf verlangt einerseits, punktuell analytisch tief einzudringen und eng am Material zu interpretieren, und soll andererseits

die (Dis-)Kontinuitäten und Transformationen von Subjektwerden in lebensgeschichtlicher Perspektive in den Blick nehmen. Diese aufwändige Vorgehensweise ließ sich daher nur an ausgewählten Fällen vollziehen.

Die im Fortgang dieses Kapitels präsentierten Fälle sind als Ergebnisse des methodisch kontrollierten Re-Konstruktionsprozesses zu verstehen, den ich in Abschnitt 3.4.3 dargelegt hatte. Für die Präsentation der Fälle habe ich mich für eine ergebnisorientierte Darstellung entschieden. Insbesondere die sequentiellen Feinanalysen in den Abschnitten 4.1.4 und 4.2.4 sind zwar in einem stärker re-konstruktiven Modus gehalten, legen jedoch immer bereits eine spezifische Auswahl an Lesarten vor, die sich in der Gesamtschau des Falls bewährt und erhärtet haben. Zugleich explizieren sie mein Vorgehen mit dem empirischen Material und führen in die sequenzanalytische Praxis ein, durch die die Fälle re-konstruiert wurden. Dieser re-konstruktive Modus der Darstellung soll damit auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationen gewährleisten, die ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung darstellt (Steinke 2010: 324ff.).

Anleitend für die Re-Konstruktionen der beiden Fälle war das Auswählen von Passagen aus den Interviewtexten, die vor dem Hintergrund des Interesses an Erfahrungen am Ort Schule sowie des Wirksamwerdens der Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit bzw. *race* als besonders dicht und aufschlussreich erschienen. Zwar nehmen Erfahrungen im Kontext staatlicher Schulbildung einen zentralen Stellenwert in der Interpretation ein, sie können jedoch nicht losgelöst von Erfahrungen in anderen Lebensbereichen betrachtet werden. Daher beschränkt sich die Auswahl der Interviewpassagen nicht auf jene schulbezogenen, sondern bezieht bewusst Passagen, die unabhängig vom Ort Schule sind, jedoch mit einem Interesse an subjektiven Verhandlungen von *outsiderness* vielversprechend erschienen.

Die Präsentationen der Einzelfälle Büşra Kahraman (4.1) und Latife Taş (4.2) finden in fünf Schritten statt. Eine biographische Skizze leitet den jeweiligen Fall ein und markiert auf Grundlage des Interviewtextes in knapper Form die Eckpunkte des biographischen Verlaufs. Darauf folgt eine Betrachtung der sozialen Rahmung des Interviews, die Einblicke in die Rekrutierung, Kontaktaufnahme und in die Besonderheiten der sozialen Interaktion vor und nach dem jeweiligen Interview gibt. In einem dritten Schritt re-konstruiere ich überblicksartig die Organisation des Interviewtextes, um damit zu plausibilisieren, wie Sequenzen zur Feinanalyse ausgewählt wurden. Das Herzstück der fallbezogenen Re-Konstruktionen bildet die Darstellung der Ergebnisse der Feinanalysen, die ausschnittsweise das empirische Material und die an ihm entwickelten Lesarten zeigt. Angeleitet wird diese feinanalytische Betrachtung durch heuristische Fragen nach dem Relevantwerden natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, der Konstruktion des Raums Schule sowie der Selbstpositionierungen der Sprecherinnen (vgl. genauer Abschnitte 4.1.4 bzw. 4.2.4). Wie bereits an anderen Stellen der Arbeit wird auch bei der Darstellung der feinanalytischen Lesarten eine zweisprachige Darstellung gewählt. Dies ist einerseits dadurch begründet, dass im Interpretationsprozess maßgeblich mit dem türkischsprachigen Originaltext gearbeitet wurde, andererseits stellt es den Versuch dar, die Monolingualität von Wissenschaft zu durchbrechen und auch andere Sprachen darin sichtbar werden zu lassen. Die Einzelfalldarstellungen werden durch eine kurze Bündelung der fallbezogenen Erkenntnisse abgeschlossen.

Auf diese ausführlichen separaten Re-Konstruktionen der Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş folgt dann im letzten Teil des Kapitels eine vergleichende Betrachtung der beiden re-konstruierten Fälle (4.3). Hier erfolgt eine Systematisierung und Verdichtung der Erkenntnisse aus den Einzelfallanalysen. Der Vergleich arbeitet unterschiedliche Formen subjektiver

Verhandlungen von *outsiderness* in ihren Bedingungen und Konsequenzen heraus und bringt diese in Dialog mit theoretischer und empirischer Literatur. In einer Bewegung der schrittweisen Abstrahierung dienen die Erkenntnisse aus dem Fallvergleich dann als Grundlage für die weiterführende Theoretisierung im fünften Kapitel.

4.1 Fallbezogene Re-Konstruktion: Büşra Kahraman

4.1.1 Biographische Skizze von Büşra Kahraman

Die junge Frau, die ich im Folgenden Büşra nennen möchte, ist zum Zeitpunkt unseres Interviews im Dezember 2016 neunzehn Jahre alt. Sie studiert an einer Istanbuler Universität Literaturwissenschaften. Ihre Erstsprache ist Kurdisch. Büşra wurde im Raum Diyarbakır, einer Großstadt im südöstlichen, mehrheitlich von sich als Kurd*innen verstehenden Menschen bewohnten Teil der Türkei als zweites Kind der Familie geboren. Sie hat einen Bruder, der sechs Jahre älter ist als sie, zwei jüngere Brüder und eine Schwester. Ihre Eltern bezeichnet sie als gläubige Muslim*innen. Die Familie lebt zunächst in einem Dorf bei Diyarbakır, wo sie zu den drei größten Familien im Dorf gehört. Büşras Onkel ist in diesem Dorf Gemeindevorsteher (*muhtar*), der Büşras Auskünften zufolge geschlechter-konservative Ansichten zur Schulbildung vertritt. Büşra besucht die Grundschule im Dorf und wird ein Jahr früher als üblich eingeschult. Bei Schuleintritt verfügt sie über keine Türkischkenntnisse und erwirbt diese erst im Laufe der Grundschulzeit. Später zieht die Familie ins Zentrum von Diyarbakır. Dort geht Büşra auf ein *Anadolu Lisesi.*[237] Viele der Lehrer*innen an dieser Schule sind Mitglieder der linken Bildungsgewerkschaft, die sich an regierungskritischen Streiks beteiligen. Büşra spezialisiert sich in ihrer Gymnasialzeit auf sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer, in den Naturwissenschaften, so gibt sie an, habe sie eher schwächere Noten gehabt. In ihrer Freizeit liest die jugendliche Büşra sehr viel, z.T. geben ihre Lehrer*innen ihr Bücher. Über dieses Lesen kommt sie wieder in den Kontakt mit der kurdischen Sprache, während sich das Kurdischsprechen zuvor auf die Alltagskommunikation mit den Eltern beschränkt hatte. In der Gymnasialzeit kommt Büşra auch in Kontakt mit theoretischer Literatur postkolonialer Kritiker*innen. Die Entscheidung, entweder Geschichte oder Literatur an einer Istanbuler Universität zu studieren, fällt sie im zehnten Schuljahr und arbeitet und lernt daraufhin zu, um die kompetitive zentrale Eingangsprüfung mit der erforderlichen Punktzahl zu bestehen.

Büşra ist zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten Jahr ihres Studiums. Sie gibt an, die Universität sehr zu mögen, während sie sich jedoch über ihr Studienfach und die vermittelten Inhalte eher kritisch äußert. Sie wohnt in einem Studentinnenwohnhein und engagiert sich in ihrer Freizeit sehr aktiv im Bereich kurdisch(sprachig)er Literatur.

---

[237] Das *Anadolu Lisesi* (*Anatolisches Gymnasium*) ist eine gegenüber regulären Gymnasien (*düz liseleri*) privilegiertere Gymnasialform in der Türkei, die sich zumeist durch fremdsprachliche Schwerpunkte auszeichnet und Schüler*innen mit einer vergleichsweise hohen Punktzahl in den gymnasialen Eingangsprüfungen zugänglich ist (vgl. Abschnitt 2.1.2). Büşra besucht diese Schulform, noch bevor ab dem Schuljahr 2013/14 vermehrt Umbenennungen von regulären Gymnasien in anatolische Gymnasien vorgenommen wurden (ERG 2014: 78).

4.1.2 Soziale Rahmung des Interviews

Im Folgenden möchte ich darstellen, wie ich Büşra kennengelernt habe und wie sich unser Kontakt über das Vorgespräch bis hin zur Interviewsituation entwickelt hat, um daraus Rückschlüsse zur sozialen Rahmung des Interviews zu ziehen. Der Kontakt zu Büşra kommt zustande, indem sie sich auf ein Gesuch meldet, das ich über den Verteiler einer befreundeten Kollegin per Handy-Nachrichtendienst verschickt hatte. Büşra schreibt mir daraufhin per Mail, dass sie auf meine Beschreibung passe und „vielleicht behilflich sein könne“ („belki yardımcı olabilirim“). Von Beginn an erfolgt die Kommunikation mit Büşra auf Türkisch. Wir verabreden uns für ein Vorgespräch, das wenige Tage später in einem Café auf dem Campus von Büşras Universität stattfindet. Den Kontakt zu Büşra erlebe ich sofort als sehr herzlich und offen. Obschon wir uns in den Mails gegenseitig gesiezt hatten, spricht Büşra mich wie selbstverständlich in der Du-Form an. Wir sprechen ein wenig über ihr Studium und ich umreiße in kurzer Form mein Forschungsinteresse. Ich habe den Eindruck, dass sich während des einstündigen Gesprächs schrittweise eine Vertrauensbasis entwickelt. Büşra stellt mehrere Fragen, so z.B., ob ich nur „kurdische Frauen“ befrage und ob ich in der Türkei auch außerhalb Istanbuls schon andere Orte und Regionen besucht hätte. Ich erzähle, dass ich zu Beginn des Projektes vorgehabt habe, Interviews in der Region Diyarbakır zu führen. Büşra scheint sich zu freuen, dass ich bereits mehrmals ihre Heimatstadt besucht hatte. Sie erwidert, dass es für meine Interviews sicherlich noch spannender gewesen wäre, mit Menschen dort zu sprechen, womit sie meiner Lesart zufolge die Sprechendenposition einer fachlichen Expertin und Beraterin einnimmt. Im Gespräch kommen wir auch kurz auf einzelne Forschungsarbeiten zu sprechen, die es bereits zum Thema Schule und kurdisch positionierte Schüler*innen in der Türkei gibt. Büşra zeigt sich in dieser Konversation als jemand, die sich bereits mit der einschlägigen Forschungsliteratur auseinandergesetzt hat, was mir den Eindruck einer fachlichen Augenhöhe zwischen uns vermittelt. Bestärkt wird dieser Eindruck, als Büşra mich im Gespräch bittet, ihr per Mail einen Artikel zu schicken, den ich zuvor erwähnt hatte. Die Hierarchie zwischen Forscherin und Beforschter oder aber von Wissenschaftlerin und Studentin rückt dadurch in den Hintergrund, dass unsere Interaktion tendenziell die Dynamik eines kollegialen Austausches annimmt.

Mir fällt auch auf, dass Büşra im Gespräch nicht davor zurückscheut, einzelne meiner Formulierungen zu korrigieren. Als ich von „güney doğu“ („Südosten“) spreche, weist sie mich darauf hin, dass sie („biz“, „wir“) stattdessen den Begriff „Kürdistan“ bevorzugten, da es eigentlich keinen Südosten gäbe, denn „wir wollten kein Teil der Türkei sein“ (Forschungstagebuch, Eintrag vom 02.12.2016). Damit zeigt Büşra sich als Teil eines Kollektivs, das einen kritischen Umgang mit Begrifflichkeiten sowie eine kritische Haltung zum türkischen Nationalstaat einnimmt. Sie weist mich zugleich auf Bezeichnungspraktiken hin, mit denen ich als Außenstehende und fremdsprachlich Türkischsprechende möglicherweise (noch) nicht vertraut bin. Im Vorgespräch entsteht bei mir grundsätzlich der Eindruck, dass Büşra sehr daran interessiert ist, für meine Studie interviewt zu werden und vermittelt mir, dass sie sich darüber freut, dass zu Bildungsbiographien und Erfahrungen von kurdisch positionierten Personen in der Türkei geforscht wird. Sie bietet an, noch am gleichen Tag ein Interview zu führen, was ich aus Zeitgründen ablehnen muss. Beim Verabschieden gibt Büşra zu, zuerst skeptisch gewesen zu sein, dass eine deutsche Frau zum Thema kurdisch positionierte Frauen und Schule forscht. Nun, nachdem sie mich kennengelernt habe, würde sie dies anders sehen, da sie nun erfahren habe, dass ich selbst schon in „Kürdistan“ gewesen sei,

dass ich die einschlägigen kritischen Forschungen kennen würde und viel gelesen habe (vgl. Forschungstagebuch, ebd.; s. weiterführende Gedanken zu dieser Äußerung im Methodologiekapitel, Abschnitte 3.1.3 und 3.1.5). Büşra vermittelt mir damit das Gefühl, mich als legitim zum Thema Forschende bewährt zu haben.

Wir treffen uns eine Woche später wieder auf dem Universitätscampus. Das Interview findet im Raum eines Studierendenclubs statt, den Büşra für uns reserviert hat und in dem sie selbst, wie sie sagt, in ihrem Universitätsalltag sehr viel Zeit verbringt. Da wir uns abends treffen, sind Campus und das Gebäude eher leer und angenehm ruhig. Vor dem Interview halten wir kurzen Small-Talk und lassen uns für das Gespräch an einem der Tische im Raum nieder. Bevor das Interview mit der Tonaufnahme gestartet wird, versichere ich meiner Interviewpartnerin noch einmal, dass Namen etc. später von mir anonymisiert würden. Während des Interviews spricht Büşra sehr ruhig und unaufgeregt. Insgesamt hat das Interview eine Länge von einer Stunde und vierzig Minuten. Nach dem Interview zeigt Büşra mir, woran sie neben ihrem Studium arbeitet: So übersetze sie momentan soziologische Artikel vom Englischen ins Kurdische. Einige Tage nach dem Interview schickt Büşra mir per Mail einen Zeitungsartikel über das „Sterben der kurdischen Sprache“, mit den Worten, dass sie glaube, dies könne mich interessieren.

4.1.3 Organisation des (schulbildungsbiographischen) Interviewtextes

Nach der obigen Reflexion des sozialen Raums, in dem das Interview mit Büşra geführt wurde, möchte ich mich nun dem Interviewtext zuwenden, der in transkribierter Form zur Interpretation vorlag und als Ausgangspunkt für die durch das Interesse an Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* geleitete Re-Konstruktion diente. Darstellen möchte ich, wie der Interviewtext organisiert ist, um eine grobe Übersicht über die Thematisierung der Schulbiographie zu geben. Mit dieser überblicksartigen Grobanalyse, die das Ergebnis des Analyseschritts der formalen Textanalyse (vgl. Abschnitt 3.4.3) darstellt, soll auf die feinanalytische Betrachtung in Abschnitt 4.1.4 vorbereitet werden.

Das Interview mit Büşra hat eine Gesamtlänge von 100 Minuten (1230 Transkriptzeilen), wobei etwa nach der Hälfte der Zeit der Nachfrageteil beginnt. Die erste Hälfte des Interviewtextes besteht aus einer durch die Interviewte weitestgehend eigenständig gestalteten Antwort auf den zu Beginn artikulierten Erzählimpuls. Während Büşra eine gute halbe Stunde ohne Unterbrechung der Interviewerin spricht, greift diese später in der Eingangsdarstellung durch kurze Verständnis- und Detaillierungsfragen in den Erzählfluss ein. Nach fünfzig Minuten wird die Eingangspräsentation von Büşra aktiv beendet und dem Gegenüber die Position der Interviewenden aktiv zugewiesen, indem Büşra fragt, ob die Interviewende noch weitere Frage habe („Hast du noch etwas, das du fragen wirst, was dir in den Kopf kommt?“, „Başka soracağın bir şey var mı senin aklına gelen?“, Z. 535).

Büşras eigenstrukturierter biographischer Text richtet sich chronologisch an den verschiedenen bildungsinstitutionellen Phasen Grundschule, Mittelschule, Gymnasium und schließlich Universität aus. Er macht zudem fast ausnahmslos die Schule zum Thema, während außerschulische Räume nur am Rande zur Sprache kommen. Da es mir für die Bearbeitung meiner Fragestellung nach Subjektkonstitution unter Bedingungen von *outsiderness* gerade um den Ort Schule als einen durch *outsiderness* strukturierten Raum geht, ziehe ich hauptsächlich diese schulbiographische Eingangsdarstellung Büşras zur Interpretation heran,

während ich diese nur bedingt und an ausgewählten Stellen durch Textpassagen aus dem Nachfrageteil ergänze.

Büşra entwirft in einer chronologischen Logik ihre Schulzeit anhand der unterschiedlichen institutionellen Abschnitte der Grundschule (*ilkokul*), Mittelschule (*orta okul*) und Gymnasium (*lise*) bis hin zur Gegenwart, dem Universitätsstudium (*lisans*), um danach in ein allgemeineres, nicht mehr an eigenen Erfahrungen ausgerichtetes Sprechen über nationale Schulbildung in den kurdischen Provinzen der Türkei sowie über die Erfahrungen anderer Personen aus ihrem Umfeld zu kommen. Anhand des Verlaufs des schulbiographischen Textes, so lässt sich grob vereinfachend sagen, lässt sich ein Prozess zeigen, in dem sich die Figur[238] Büşra von einem orientierungslosen Grundschüler*innensubjekt über ein zu hinterfragen beginnendes hin zu einem sich ‚emanzipierenden' Subjekt entwickelt.

Die Thematisierung der **Grundschulzeit** nimmt zahlenmäßig ungefähr ein Sechstel der Gesamtbreite der eigenstrukturierten schulbiographischen Darstellung ein. Bezüglich dieser Schulphase wird von Büşra unter anderem Sprache als Problem, politische Einflussnahme von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen sowie ein koloniales Verhältnis zwischen dem türkischen Staat und den kurdischen Provinzen zur Sprache gebracht. Auffällig an Büşras Grundschuldarstellung ist, dass jegliche Themen kaum auf der Ebene eigener Erfahrung verhandelt werden. Vielmehr erscheint ihre individuelle Erfahrung direkt rückgebunden an eine spezifische Erfahrungskultur, die sich aus den gewaltvollen Strukturen des Bildungssystems und ihrer Umsetzung in den kurdischen Provinzen speist. Büşra reiht ihre Erfahrungen somit ein in eine Unmenge an vergleichbaren Erfahrungen, die kurdisch positionierte Schüler*innen mit der Ohnmacht und Willkür im türkischen Bildungssystem machen. Sowohl Büşras Orientierungslosigkeit ob der unbekannten Sprache Türkisch, der Abwesenheit der vertrauten kurdischen Sprache im Raum Schule, als auch das Ausgeliefertsein gegenüber der symbolischen und direkten Gewalt der Lehrkräfte, zeigen sich hier als kollektive Erfahrungen. Bemerkenswert ist, dass Büşra direkt theoretische Erklärungen für diese Erfahrungen bereithält, mit denen sie das Verhältnis zwischen dem türkischen Staat und kurdisch positionierten Menschen explizit als ein koloniales Gewaltverhältnis zu verstehen gibt. Dementsprechend erklärt sie Erfahrungen von Gewalt, Verleugnung, Ohnmacht und Willkür mit dem Status der kurdischen Provinzen als Kolonie.

Die Thematisierung der **Mittelschulzeit**[239] erfolgt detaillierter als die der Grundschulzeit und bildet circa ein Drittel der gesamten eigenstrukturierten Schulbiographie. Angesprochen werden hier unter anderem der Konflikt zwischen in der Schule und in der Familie vermitteltem Wissen, durch Büşra als nationalistisch ausgewiesene Bildungsinhalte der Schule sowie das Selbstverständnis von Lehrkräften als ‚Missionar*innen'. Als Modus der Thematisierung führt Büşra hier die theoretisch informierte Lesart fort. Auch hier erfolgt die Perspektivierung der Erfahrungen unter Rückbezug auf postkoloniale Erklärungsansätze. Wie im Erzählen über die Grundschulzeit kommt den Lehrkräften als mächtigen Akteur*innen auch hier eine zentrale Bedeutung zu, z.B. als Gewaltausübende oder als Vermittler*innen einer

[238] Die innerhalb des biographischen Textes auftauchenden Personen (inkl. des erzählten Ich der Sprecherin) als Figuren zu bezeichnen, greift einen Vorschlag auf, den Nadine Rose als Interpretationsentscheidung für eine performative Lesart von biographischen Texten formuliert hat (vgl. Rose 2012a: 269f.).

[239] Die Mittelschulzeit stellt genau genommen keine eigenständige Schulphase dar und gehört institutionell gesehen mit zur Grundschulzeit. Ich hebe die Mittelschulzeit in den Analysen deswegen als eigenen Schulbildungsabschnitt hervor, da von dem Großteil meiner Interviewpartnerinnen explizit zwischen Grund- und Mittelschule differenziert wurde.

dominanzkulturellen Geschichte. Zugleich stellt Büşra ein in sich aufkeimendes Unbehagen und ein Hinterfragen der in der Schule vermittelten nationalen Inhalte dar. Hier kommt sie in argumentierende Passagen, in denen sie sich selbst als ein ‚kritisches Kind' entwirft, das sich früher als andere Gleichaltrige mit Fragen von Identität und Zugehörigkeit auseinandersetzt.

Mit dem Beginn der **Gymnasialzeit**, welche ähnlich breit besprochen wird wie zuvor die Mittelschulzeit, markiert Büşra nun einen Bruch zu den zuvor artikulierten Schulerfahrungen. Während die Lehrkräfte in den vorhergehenden Phasen als restriktive, brutale und willkürliche Akteur*innen konstruiert wurden, übernehmen sie hier eine Identifikation stiftende, ermöglichende Rolle. Die Gymnasialzeit thematisiert Büşra größtenteils in der Textsorte der Narration, sodass hier erstmals in der eigenstrukturierten Schulbiographie über längere thematische Einheiten hinweg ein biographischer Prozess sichtbar wird. Zum zentralen Thema dieses bildungsinstitutionellen Abschnitts macht Büşra die Auseinandersetzung mit Büchern, die ihr von verschiedenen Lehrkräften zur Verfügung gestellt wurden, und über die sie sich sowohl die kurdische Sprache rückaneignet als auch (staats-)kritische theoretische Positionen und Perspektiven kennenlernt. Während in den Passagen zur Grund- und Mittelschulzeit die verallgemeinernde Darstellung von Erfahrung Vorrang hatte, tritt Büşra in diesem Textsegment als Subjekt mit einer individuellen Biographie stärker in Erscheinung, während die ausführliche Rückbindung an gesellschaftliches und theoretisches Wissen abnimmt. Die Gymnasialzeit, so lässt sich herausarbeiten, wird als biographische Klimax dargestellt, in der die Schülerin Büşra in eigener Auseinandersetzung mit kurdisch(sprachig)er und postkolonialer Literatur ein Selbstverständnis von sich selbst als kurdisch positioniertes Subjekt erarbeitet.

Im Kontrast zu dieser Selbstentfaltung suggerierenden Darstellungsweise der Gymnasialzeit steht dann hingegen wiederum die Vorbereitung auf die Universitätseingangsprüfung, die von der jugendlichen Büşra eine Unterordnung unter die national überformten Bildungsinhalte erfordert. Um den Wunsch nach einem Literaturstudium zu verfolgen, bleibt ihr nichts anderes übrig, als jenes Wissen, das sie bereits als Instrument der Unterwerfung der kurdischen Anderen und anderen Gruppen dekonstruiert hatte, zu lernen und in der Prüfung zu reproduzieren, was Büşra im Modus der Skandalisierung zum Ausdruck bringt.

Auch an der **Universität** findet Büşra ihrer Darstellung zufolge nicht die kritische Auseinandersetzung mit Literatur und Geschichte, die sie sich erhofft hatte. Im Gegenteil stellt sie das Studium als inhaltliche Weiterführung einer die türkische Kultur und Geschichte verherrlichenden Schulbildung dar. Auffällig ist, dass im Fortlauf des Textes die argumentativen Passagen zunehmen und sich vom subjektiven Erleben, wie es sich besonders in der Darstellung der Gymnasialzeit zeigt, entfernen. Nach dem Ankommen in der biographischen Gegenwart formuliert sie an sich gerichtet die Frage, was sie noch erzählen könnte („Öyle işte, başka ne anlatabilirim", Z. 293f.). Während sie dann die bisherige Darstellung mit der Erklärung „natürlich *şey* habe ich nur mich als Ausgangspunkt genommen" („Tabi şey sadece kendim üzerinden gittim", Z. 294) relativiert, adressiert sie nun das allgemeinere Anliegen, zu erzählen, „wie es *hani* in Diyarbakır (..) als Gymnasialschüler*in oder das Gymnasium-Umfeld war" („hani Diyarbakır'da (..) bir lise öğrencisi ya da lise ortamı nasıldı", Z. 295). Fortan wird der Interviewtext fortgeführt, indem Büşra (Schul-) Erfahrungen von als kurdisch markierten Personen aus ihrem Umfeld, so z.B. von einem Freund oder ihrem Cousin, aufgreift und darüber die bereits im Sprechen über die eigene Schulerfahrung konstruierte Kollektivbiographie weiter ausdifferenziert.

Der Nachfrageteil zeichnet sich durch wenig narrative, dafür umso mehr argumentative Passagen aus, in denen Büşra ihre zu Beginn artikulierten postkolonialen Lesarten des Ver-

hältnisses von türkischem Nationalstaat und nationalen Anderen thematisch weiter konkretisiert. Da es in diesen Teilen weitestgehend nicht mehr um Büşras eigene Schulbiographie geht, wurden diese Teile in der Analyse eher nachrangig behandelt.

4.1.4 Darstellung der Ergebnisse der feinanalytischen Betrachtung

Nachdem oben ein grober Überblick über die Struktur des biographischen Textes gegeben wurde, möchte ich im Folgenden eine Auswahl von Passagen aus dem Interview mit Büşra, die größtenteils der eigenstrukturierten Präsentation der Schulbiographie entnommen sind, einer feinanalytischen Betrachtung unterziehen. Diese Auswahl richtet sich am Untersuchungsinteresse aus, das als Subjektkonstitution unter Bedingungen von *outsiderness* bestimmt wurde. Die nachfolgend gezeigten kondensierten Lesarten sind unter Anwendung der theoretischen Perspektiven als sensibilisierende Konzepte entstanden: So habe ich für die Re-Konstruktion des schulbildungsbiographischen Textes neben einem analytischen Fokus auf der Konstruktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit besonders Butlers Konzeptionen von Subjektivierung sowie ihr Verständnis von an soziale Normen gebundener Anerkennbarkeit herangezogen und diese besonders mit Bezug auf den Raum Schule in den Blick genommen. Im Anschluss an diese Aufmerksamkeitsrichtungen lassen sich folgende heuristische Fragen[240] formulieren, die die Analysen anleiten:

(1) Wie wird im (schulbildungs-)biographischen Sprechen auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung Bezug genommen?
(2) Wie wird der Raum Schule in den jeweiligen Passagen konstruiert? Welche (natio-ethno-kulturell codierten) Anrufungen werden im Raum Schule möglich, d.h. als welcher Anrufungsraum entsteht die Schule im biographischen Text?
(3) Durch welche Normen der Anerkennbarkeit wird er gerahmt, welche Subjektpositionen stehen (nicht) zur Verfügung und können (nicht) eingenommen werden?
(4) Wie entsteht die Sprecherin als Subjekt? Welche Subjektkonstitutionen lassen sich aus dem biographischen Sprechen re-konstruieren?

Diese heuristischen Fragen geben den untenstehenden Analysen eine Kontur und sollen damit die analytische Verdichtung in Richtung Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* vorbereiten, die ich fallvergleichend in Abschnitt 4.3 vornehme. Bei der Darstellung der untenstehenden Analysen folge ich im Wesentlichen der Chronologie der biographischen Selbstpräsentation, die sich auch an der schulinstitutionellen Phasierung anlehnt. Dies erscheint mir sinnvoll, um den Prozesscharakter von Subjektbildungsprozessen in Resonanz mit den jeweiligen im Raum Schule wirksam werdenden Normen der Anerkennbarkeit sichtbar zu machen. Damit wird es auch möglich, das Zusammenspiel von Form und Inhalt der Schulbildungsbiographie und der über sie vermittelten Selbstpräsentation in seinen Verschiebungen zu erfassen.

Vor dem Hintergrund des Interesses an Subjektivierungsprozessen unter Bedingungen von natio-ethno-kulturell codierter *outsiderness* erscheint es mir wichtig, die Re-Konstruktion auf zwei analytischen Ebenen vorzunehmen, die ich als ineinander verschlungen darstellen werde: zum einen auf der Ebene des Sprechens über Subjektwerden, d.h. der geronnenen

[240] Diese Fragen sind als fokussierende Weiterentwicklung der in Abschnitt 3.4.3 vorgestellten Ausgangsheuristik zu verstehen, die im Analyseprozess entstanden ist.

Subjektivierung, zum anderen auf der Ebene des Subjektwerdens im Sprechen, als performative Hervorbringung des Selbst in der Interviewsituation.

„Verleugnung" in der monolingualen Schule

Zu Beginn des biographischen Textes geht die Sprecherin Büşra auf den Umgang mit der kurdischen Sprache in der (Grund-)Schule ein, den sie als erste Erinnerung an die Grundschulzeit prominent setzt:

B: Ih okulla ilgili ilk hatırladığım şey yani dil sorunu. Çünkü ben okula başlayana kadar Türkçe bilmiyordum. [I: mhm] Ama okula başladığımda da yani hocalar/yani öğretmenlerim Kürtçe bilmiyordu tabi. [I: mhm] Direkt Türkçe konuşuyorlardı. Yani zaten eğitim sistemi de onu gerektiriyordu. Öğrencilerle Kürtçe iletişim kuramazlardı. [I: mhm] İşte ilk anaokulunda yani yine çok öğren/ yani hatırlayamıyorum hocamla iletişim kurabildiğimi, öğretmenimle iletişim kurabildiğimi. Yani ilkbirinci sınıfta falan da bayağı zorlanmıştım ya da işte hani dil sorunundan dolayı anlamıyorsun ve bu yönde bir eğitimde olmuyor işte hani (.) şu dili konuşuyorsun (.) şu dil sana öğretilecek diye değil hani direkt o dilin içine düşüyorsun hani okulda. Hani ediniyorsun öğrenmiyorsun dili bir şekilde. Hani acquistion [I: mhmh] o şekilde ediniyorsun dili [I: mhm]. Öyle (.) yani değişik bir şeydi. Bir de şey de var yani mesela sana işte hani bir herhangi bir şey de bu değişikliğin nedenini de öğrenemiyorsun, yani bilmiyorsun. İşte sen Kürtsün, Kürtçe konuşuyorsun ama işte ıı "sana Türkçe eğitim vereceğiz" gibi bir açıklama da olmuyor. Direkt senin

B: In Bezug auf die Schule ist das erste, was ich erinnere *yani* das Sprachproblem. Denn bis ich die Schule anfing, konnte ich kein Türkisch. [I: mhm] Aber als ich die Schule anfing *yani* konnten die *Hocas*[241]/ *yani* meine Lehrer*innen natürlich auch kein Kurdisch. [I: mhm] Sie sprachen direkt Türkisch. *Yani* sowieso erforderte das auch das Bildungssystem. Mit den Schüler*innen konnten [/durften, MH] sie auf Kurdisch keine Kommunikation aufbauen. [I: mhm] Das heißt zuerst auf der Vorschule *yani* wieder viele Leh/*yani* ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich mit meinem*r *Hoca* eine Kommunikation aufbauen konnte, mit meinem*r Lehrer*in eine Kommunikation aufbauen konnte. *Yani* zuerst das heißt im ersten Schuljahr und so hatte ich ziemlich Schwierigkeiten *işte hani* also wegen des Sprachproblems verstehst du nicht und in die Richtung gibt es keine Bildung *işte hani* (.) es ist nicht so, dass du diese Sprache sprichst (.) dass dir diese [andere, MH] Sprache beigebracht wird, *hani* du fällst direkt in diese Sprache rein *hani* in der Schule. *Hani* du erwirbst die Sprache irgendwie, du lernst die nicht. *Hani* acquisition, [I: mhmh] irgendwie erwirbst du die Sprache. [I: mhm] So (.) *yani* das war etwas anderes [/Merkwürdiges, MH]. Und außerdem auch *yani* zum Beispiel wird dir *işte hani* du kannst nicht mal irgendetwas über die Gründe für diese Veränderung erfahren, *yani* du weißt es nicht. *İşte* du bist Kurd*in, du sprichst Kurdisch, aber *işte* äh es gibt auch keine Erklärung wie „wir werden dir eine Bildung auf Türkisch geben". Es

241 Als *Hoca* werden normalerweise Gymnasial- oder Hochschullehrer*innen bezeichnet. Obschon mit *Hoca* im eigentlichen Sinne eine religiöse Persönlichkeit benannt wird, wird diese Bezeichnung ebenfalls in säkularen (Bildungs-)Kontexten genutzt, etwa auch in Studierendenkreisen als Anrede untereinander. Ich lasse im Interviewtext die Bezeichnung *Hoca* unübersetzt, um sie im Deutschen nicht mit dem türkischen Begriff *öğretmen* (Lehrer*in) übereinfallen zu lassen.

inkârın üzerine. Kürt diye bir kimlik bir aidiyet yok ve Kürtçe diye bir dil de yok yani sana inkâr/ ve açıklama yapılmadan başka bir dilin içine giriyorsun doğal itibariyle. (Büşra Z. 27-41)	geht direkt um deine Verleugnung. So etwas wie eine kurdische Identität, eine Zugehörigkeit gibt es nicht und es gibt nicht mal eine Sprache, die Kurdisch heißt, *yani* Verleugnung/ und ohne dass es dir erklärt wird, trittst du in eine andere Sprache ein natürlicherweise.

Büşra spricht hier über den bildungsinstitutionellen Umgang mit etwas, das sie als „Sprachproblem“[242] einführt. Unklar bleibt zunächst, welche Sprache von Büşra als Problem dargestellt wird, bzw. wer mit diesem Problem konfrontiert ist. Deutlich wird jedoch durch die exponierte Stellung dieser Erinnerung als erste Information, die sie bezüglich der Grundschule mit mir teilt, die Unmittelbarkeit und somit qualitative Eindrücklichkeit, mit der dieses Problem auftrat. Das Problem wird in den folgenden Sätzen konkretisiert, indem Büşra als Ausgangslage eine Nichtüberschneidung der Sprachkenntnisse der Lehrkräfte und ihren eigenen einführt: Sie sprach bei Schuleintritt kein Türkisch, während ihre Lehrer*innen kein Kurdisch sprachen. Letztere Information versieht Büşra mit dem Adverb „natürlich“, womit sie meiner Lesart nach auf eine formelle und informelle Norm verweist, nach der sich Lehrkräfte in der Türkei durch türkischsprachige Monolingualität auszeichneten. Auch wenn dieser Hinweis nicht der empirischen Wirklichkeit entspricht, lese ich ihn an dieser Stelle als einen Verweis auf ein natio-ethno-kulturell türkisch codiertes ideales Lehrer*innensubjekt. Interessant ist an Büşras Darstellung, dass sie die sprachliche Ausgangslage der Lehrer*innen und ihre eigene auf gleicher, d.h. nicht-hierarchischer Ebene entwirft. Im Zentrum steht damit zunächst einmal eine sich aus dieser sprachlichen Nichtpassung ergebende Kommunikationsschwierigkeit, für die beide Parteien eine geteilte Verantwortung tragen. Diese Ausgangslage verändert sich jedoch, als Büşra den Umgang der Lehrkräfte mit dieser sprachlichen Konstellation einführt: „Sie sprachen direkt Türkisch“. Zum Ausdruck kommt, auf syntaktischer Ebene unterstrichen durch den klaren und hart wirkenden Hauptsatz, dass die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerin Büşra (sowie anderer nicht-türkisch sprechender Kinder) ignoriert werden, indem „direkt“, d.h. ohne einen Raum für Aushandlung, die türkische Sprache für gültig erklärt wird. In dieser Praxis drückt sich dann auch die Unmittelbarkeit aus, in der die nicht-türkisch sprechenden Kinder mit ihrem eigenen Ungenügen konfrontiert werden. Die Bewältigung des Sprachproblems wird damit den Schüler*innen überlassen. Diese Praxis der unmittelbaren Konfrontation mit der fremden Sprache wird im Folgenden von Büşra an eine staatlich-institutionalisierte Ebene rückgebunden: „*Yani* sowieso erforderte das auch das Bildungssystem“. Somit werden die Lehrkräfte als ausführende Organe einer höheren Ebene eingeordnet, die die Regel aufstellt, dass Lehrkräfte mit Schüler*innen nicht auf anderen Sprachen als Türkisch sprechen sollen oder dürfen. Deutlich wird an dieser monolingualen Praxis, dass als Ziel von Sprache nicht mehr Kommunikation ausgemacht werden kann, sondern die Durchsetzung einer mit der türkischen Sprache verbundenen national gefassten Norm. In der von Büşra geschilderten Szene wird Sprache somit vom Kommunikationsmittel zum Differenzmerkmal. Ihre Aussage, „ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich mit meinem*r *Hoca* eine Kommunikation aufbauen konnte“ verweist zudem auf die Normalität und Beständigkeit dieser Unmöglichkeit von Kommunikation. Mit der

[242] Für die Lesefreundlichkeit habe ich mich dafür entschieden, die im Fließtext zitierten Materialstellen nur in der deutschen Übersetzung zu zitieren. Das Türkische füge ich jedoch an jenen Stellen hinzu, wo ich die Wortwahl als zentral erachte, oder wenn eine Aussage zuvor noch nicht zitiert wurde.

Bewältigung dieses sprachlichen Problems, welches durch die institutionelle Problematisierung von Sprache entsteht und von Büşra gerade *nicht* als persönliches Defizit inszeniert wird, wird sie alleingelassen. Die Folge dessen: „in die Richtung gibt es keine Bildung". Damit wird die Möglichkeit von Bildung, die von Büşra eigentlich als Ziel von Schule aufgefasst wurde, an eine Grundvoraussetzung von Verstehen und Kommunikation gebunden, die in der von ihr dargestellten Situation nicht erfüllt war. Zugleich verweist der Ausdruck *iletişim kurmak*, den ich oben mit *Kommunikation aufbauen* übersetzt habe, auf eine Interaktions- und Beziehungsebene, die den kurdischsprechenden Schüler*innen verwehrt wurde. Insofern eine solche Beziehungsebene jedoch auch für die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen von ausschlaggebender Bedeutung ist, wird durch eine Isolierung der sprachlich nicht-konformen Subjekte in der obigen Szene auch das transformatorische Moment von Bildung für den großen Teil der Schüler*innenschaft potenziell verstellt.

Über den Wechsel in die ‚Du'-Form bringt Büşra zum Ausdruck, dass sie hier nicht mehr nur über sich, sondern auch über Personen spricht, die (qua natio-ethno-kultureller Positioniertheit) ähnliche Differenzerfahrungen gemacht haben. Deutlich wird hier eine Umgangsweise mit dem Faktum der sprachlichen Heterogenität, die diese Realität nicht aktiv und explizit adressiert, sondern sie systematisch ausblendet und damit ignoriert, dass Schüler*innen ohne türkische Sprachkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können. Bildung, im Sinne eines Erwerbs von Fähigkeiten und Fertigkeiten, steht somit nicht im Fokus dieser schulischen Sprachenpraktik. Vielmehr wird deutlich, dass die zentrale Bedingung zum Partizipieren an Schule als Lernsetting, aber möglicherweise auch für die Zugehörigkeit zur sozialen Einheit der Schulklasse, die türkische Sprache ist.

Büşra bemüht hier das eindrückliche Bild, ‚direkt in die türkische Sprache zu fallen'. Während ich oben die aus diesem Bild sprechende Orientierungslosigkeit unterstrichen habe, die ich als Versinnbildlichung von Büşras Sprechen über die Grundschulzeit markiert habe, möchte ich hier die Konnotation des freien Falls aufgreifen, die ich damit assoziiere, dass es kein ‚Sicherheitsnetz' gibt und das Aufprallen in der fremden Sprache dementsprechend hart ist. Aus Büşras biographischem Text lässt sich zugleich ableiten, dass es hier auch um eine Art des Hineingeschubstwerdens geht, das ohne Vorwarnung und ohne Erklärung erfolgt. Es entbehrt jeder helfenden Hand, die einem das Aufstehen nach dem Aufprall erleichtern würde. Der unerwartete Fall und das Fehlen einer Erklärung dafür kann meines Erachtens als systematische Verweigerung der Anerkennung anderer nicht-türkischer Sprachen oder Positioniertheiten im Raum der nationalen Schule gelesen werden: Eine Anerkennung im Sinne von „du bist Kurd*in, du sprichst Kurdisch" erfolgt nicht, womit der Umstand von Differenz nihiliert und invisibilisiert wird. Dem von Büşra implizit artikulierten Wunsch nach Erklärung und nach Verstehen wird nicht nachgekommen, weil bereits die Differenz nicht als existent anerkannt wurde. Vielmehr resümiert Büşra: „Es geht direkt um deine Verleugnung". Damit formuliert sie als Ziel der bildungsinstitutionellen Verhandlung die Verkennung von nicht-türkischen Positionierungen, bzw. natio-ethno-kulturell codierter Differenz. Wiederum betont Büşra hier die Unmittelbarkeit und Absolutheit („direkt"), als dürfte in der Schüler*innenschaft gar nicht erst ein Bewusstsein über die Existenz, geschweige denn eine Akzeptanz anderer Gruppen aufkeimen. Um dies zu unterstreichen, wechselt sie in den Sprech des nationalen Diskurses über die (Nicht-Existenz von) nationalen Anderen: „So etwas wie eine kurdische Identität, eine Zugehörigkeit gibt es nicht und es gibt nicht mal eine Sprache, die Kurdisch heißt" und gibt damit den Verleugnungsdiskurs wieder, der an früherer Stelle dieser Arbeit bereits als essentiell für den nationalstaatlichen Diskurs in der Türkei herausgestellt wurde (Yeğen 1999: 560; vgl. Abschnitt 1.1.2). Bemerkenswert erscheint es mir in diesem

Kontext, dass die unmittelbare Leugnung von kurdischen Position(iertheit)en nicht nur kurdisch-positionierte, sondern auch alle anderen Kinder zurichten muss, welche möglicherweise eine Bereitschaft zur Akzeptanz kurdischer Sprache und Identität mitbringen, da sie im Alltag mit kurdischsprechenden Kindern vertraut wären. Als einzige zur Verfügung stehende Position für alle Schüler*innen im Raum der nationalen Schule wird die Position als Türk*in ausgewiesen.

Ziel dieser „Verleugnung" der Existenz einer kurdischen Identität ist es Büşra zufolge, dass die Kinder in der Schule ‚in eine andere Sprache eintreten'. Sprachen werden hier als Räume konzeptualisiert, wobei man beim Eintritt in den einen Raum (der türkischen Sprache) den anderen Raum (der kurdischen Sprache) hinter sich lassen muss. Büşra versieht diesen unerklärten, aber durchaus erklärungsbedürftigen Übertritt in die türkische Sprache mit dem Begriff „natürlicherweise" und verweist folglich in ironisierender und somit skandalisierender Weise auf eine scheinbare, inszenierte Natürlichkeit und zugleich auf die Unausweichlichkeit, mit der dieser Sprachwechsel stattfindet. Das Einführen in die türkische Sprache unter systematischer Verkennung der nicht-türkischen sprachlichen Voraussetzungen der Grundschüler*innen lese ich als einen bedeutenden Aspekt der bildungsinstitutionellen Moderation von *outsiderness*, in der die Identitätskomponente von Sprache systematisch genutzt wird, um über die Negierung diese identitätsstiftenden Subjektpositionen zu unterbinden.

Diese erste Passage aus Büşras Interviewtext soll nun unter der Frage gebündelt werden, als was für ein Anrufungsraum die Schule in dieser Sequenz konstruiert wird. Welche Subjektpositionen werden insbesondere nicht Türkisch sprechenden bzw. als kurdisch markierten Subjekten zur Verfügung gestellt, die sie beziehen könnten, um intelligibel und handlungsfähig zu werden?

Über den Anrufungsraum Schule lässt sich zunächst festhalten, dass er mit der Differenzkategorie Sprache operiert, um den Raum natio-ethno-kulturell zu ‚ordnen'. Dabei wird Türkisch als eine sprachliche Norm eingeführt; alle nicht-türkischen Sprachen, hier besonders Kurdisch, werden als von dieser Norm abweichend eingeführt. Die hegemoniale Sprache zu sprechen wirkt somit auch als Norm der Anerkennbarkeit: Um im von Büşra skizzierten Raum Schule als Subjekt anerkennbar zu werden, ist es nötig, sich der sprachlichen Norm zu unterwerfen.

Die Nichtanerkennbarkeit von nicht Türkisch sprechenden Subjekten drückt sich dabei u.a. darüber aus, dass diesen keine Erklärung darüber gegeben wird, warum ein solcher Sprachwechsel mit Eintritt in die Schule geschieht. Vielmehr werden sie darüber im Dunkeln gelassen, was mit ihnen passiert. Zum einen kann darin eine Minderwertigkeitszuschreibung gelesen werden, der zufolge kurdische Kinder es nicht wert seien, bzw. nicht das Recht hätten, dass man ihnen erklärt, was vor sich geht. Zum anderen lese ich darin eine Machtstrategie, sodass Nicht-Wissen-Lassen die wichtige Funktion erfüllt, den Schüler*innen die Orientierung zu nehmen und sie somit führbarer zu machen. Indem die Differenz zwischen Kurdisch und Türkisch in der Schule nicht zur Sprache kommt, sondern vielmehr versucht wird, die Schüler*innen in eine türkisch-sprachige Norm einzuverleiben, wird ihnen zugleich ein Gegenüber verweigert, in dem sie sich selbst als nicht-türkisch, als kurdisch positioniert, hätten erkennen und erfahren können. Stattdessen werden sie als sprachlich undifferenzierte Masse, als sprachliches Einheitssubjekt angerufen und die Anerkennung der Differenz bzw. der Existenz kurdischer Positionennicht gewährt.

Mit Büşras Hinweis auf eine Natürlichkeit, mit der ein Übergang in die hegemoniale Sprache inszeniert wird („trittst du in eine andere Sprache ein natürlicherweise"), wird auch

die türkische Sprache mit einem solchen ‚Normalzustand' attribuiert. Um diesen zu inszenieren, muss sich der Raum Schule performativ über monolinguale Praktiken als ein Raum hervorbringen, der immer schon natio-ethno-kulturell (und somit sprachlich) einwertig gewesen ist, und muss somit die multilinguale Realität verdecken.

Büşra zeichnet hier somit eine Schule, die vor der Herausforderung steht, einerseits den hegemonialen Diskurs, dem zufolge es „[s]o etwas wie eine kurdische Identität, eine Zugehörigkeit" nicht gebe und „nicht mal eine Sprache, die Kurdisch heißt", zu speisen, und andererseits auf die faktische Anwesenheit kurdischsprechender Schulanfänger*innen zu reagieren. In dem sich durch Einsprachigkeit auszeichnenden Raum Schule können diese kurdischsprechenden Kinder als Verletzung der monolingualen Normalität verstanden werden. In dem von Büşra entworfenen Raum Schule wird dabei auf diese Norm-Verletzung mit einer Fortführung der streng monolingualen Praxis und einer De-Thematisierung von Differenz reagiert.

In der aus dieser Passage herausgearbeiteten Konstellation lassen sich so zwei mögliche Subjektpositionen ableiten, auf die kurdischsprechende bzw. als kurdisch markierte Kinder gerufen werden können: Zum einen die Position als türkischsprechendes Schüler*innensubjekt, welche Büşras Darstellung zufolge die meisten Schüler*innen aufgrund ihrer fehlenden Kenntnisse der hegemonialen Sprache (zumindest zu Beginn ihrer Schulzeit) nicht beziehen konnten. Daneben lässt sich aus Büşras Darstellung die Anrufung als ‚unfähiges Subjekt' herausstellen, das zwar Subjekt sein darf, aber in der monolingualen und monokulturellen Ordnung der Schule kein (handlungs-)fähiges, sozial lesbares Subjekt ist. Die mit dieser Position verbundene Handlungsunfähigkeit erfahren die nicht Türkisch sprechenden Schüler*innen in direkter Weise: Sie erfahren sich, wie Büşra für sich selbst wiedergibt, als unfähig, mit den Lehrkräften zu kommunizieren und sind in direkter Weise den institutionellen Verhandlungsweisen von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ausgesetzt. Zugleich scheint mit dieser Subjektposition jedoch das Versprechen verbunden, dass die als kurdisch markierten Schüler*innen als türkisch-sprechende Subjekte möglicherweise den Subjektstatus (zurück-)erhalten könnten. Die Bemühungen der Lehrkraft wirken somit auch darauf ein, die Anerkennbarkeit der Subjekte gemäß geltender sozialer Normen herzustellen, welche eine Unterwerfung der Subjekte unter eine national gefasste Norm bedeuten würde, durch die sie in ihrer Nicht-Zugehörigkeit fixiert würden.

Türkischlernen als Hauptaufgabe in der Grundschule

In der anschließenden detaillierteren Darstellung des Erwerbs der türkischen Sprache wird jedoch deutlich, dass dieser – anders als das zuvor von Büşra bemühte Bild des ‚Falls in die neue Sprache' es suggeriert – von der Lehrkraft begleitet wurde und dass das Vermitteln der Sprache sogar einen so großen Raum einnahm, dass andere Fächer außerplanmäßig weniger Aufmerksamkeit erhielten.

B: İlk beş sene hocamız bize sürekli Türkçe öğretmeye falan çalıştı (gülüyor). Bu yüzden matematik falan hep geride kaldı yani. [I: Öyle mi?] Evet, Fen Bilgisi/yani Matematiği işte zaten şeydi böyle kafasına göre /kadın yani benim öğretmenim böyle, kafasına göre böyle ders işliyordu. Dolayısıyla hani Türkçe ders işlediği saatleri daha fazla tutuyordu. Hani Matematik daha az oluyordu. Kürtçe'den Türkçe'ye geçiş yaptırmak isterken bir anda o geride kaldı. (Büşra Z. 41-50)

B: Die ersten fünf Jahre hat unser*e *Hoca* dauernd versucht, uns Türkisch beizubringen und so (lacht). Deswegen ist Mathe und so immer zurückgeblieben *yani* [I: Ist das so?] Ja, Naturkunde/*yani* Mathe *işte* war sowieso so, hat sie nach ihrem eigenen Sinn/ die Frau, *yani* meine Lehrerin hat so nach ihrem eigenen Sinn so unterrichtet. Dementsprechend *hani* hat sie den Stunden, in denen sie Türkisch unterrichtet hat, viel mehr Zeit eingeräumt. *Hani* Mathe wurde weniger. Während sie den Übergang von Kurdisch zu Türkisch hingekriegt haben wollte, blieb es plötzlich zurück.

Büşra führt den Türkischunterricht als Konstante der gesamten fünfjährigen Grundschulzeit ein, wobei sie zwar die Mühe aufseiten der Lehrkraft hervorhebt, zugleich aber offenlässt, ob dies erfolgreich war oder nicht. Ihr Lachen lese ich als Ausdruck der Absurdität dieser Anstrengung. Deutlich wird, dass der Sprachunterricht auf Kosten anderer Fächer durchgeführt wurde, und so Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer dahinter zurückstanden. Das Erstaunen der Interviewerin verstärkt den Eindruck der Außergewöhnlichkeit, dass die Unterrichtspraxis so von den geplanten Lehrinhalten abweichen kann. In dieser Passage wird die Lehrkraft als handlungsmächtige Figur eingeführt, die sich über Strukturen hinwegsetzen und den Unterricht nach eigenem Gutdünken gestalten kann. In dem Ausdruck „nach ihrem eigenen Sinn" steckt dementsprechend eine gewisse Beliebigkeit, Spontaneität und Willkür. In Büşras Darstellung beruht die Handlungspraxis der Lehrkraft nicht auf einer Orientierung an Lehrplänen, sondern auf ihrer persönlichen Gesinnung. Es scheint in Büşras Darstellung keine Strukturen und Hilfen für Lehrkräfte zu geben, auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen einzugehen. Auch hier bestätigt sich die oben generierte Lesart einer strukturellen Verkennung eines „Sprachproblems". Deutlich wird darin aber auch, dass dem Umstand, dass das Bildungssystem die sprachlichen Voraussetzungen seiner Schüler*innenschaft strukturell ignoriert, mit dem individuellen Lehrer*innenhandeln begegnet werden muss. Dieses stellt hier ein Gelenk zwischen den staatlichen Vorgaben und der konkreten Schüler*innenschaft dar. Mit ihrer Schwerpunktsetzung auf die Sprache nimmt die Lehrkraft im oben zitierten Materialausschnitt in Kauf, dass andere Fächer zurückbleiben. In ihrem Handeln zeigt sich, dass Türkisch als wichtigere Kompetenz angesehen wird, als dass die Schüler*innen z.B. Mathematik lernen. Mit der Betonung des Türkischlernens tritt damit der Erwerb der nationalen Sprache in den Vordergrund. Die Schule entsteht hier somit als ein Ort, der weniger auf die Vermittlung von Fachwissen fokussiert ist, sondern die Installation der hegemonialen Sprache in den Schüler*innensubjekten in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

Versuche parteipolitischer Einflussnahme in der Schule

Der Eindruck, dass in Büşras biographischem Text Schule nicht als Ort von Lernen und Bildung, sondern als Ort der Formung von Subjekten im Sinne des Nationalstaats erlebt wird,

wird verstärkt mit der Szene, die sie direkt an die oben behandelte Sequenz anschließt. Hier kommt sie auf politische Einflussnahme im Unterricht zu sprechen:

B: Bir de şeydi yani normalde mesela yani kendi tecrübelerim, ıı öğretmenlerin sınıf-ta siyasi propaganda yapması falan yasaktı ama ıı bizim öğretmenimiz sınıfta gayet AKP propagandası yapıyordu. Hani "Aileniz kime oy veriyor", işte "AKP'ye oy verin" (Büşra Z. 50-54)	B: Und außerdem war es dings *yani* normalerweise zum Beispiel *yani* meine eigenen Erfahrungen, äh war es verboten, dass die Lehrer*innen in der Schule politische Propaganda machen und so, aber äh unser*e Lehrer*in hat in der Klasse ziemlich AKP-Propaganda gemacht. *Hani* „Wem gibt eure Familie die Stimme", *işte* „Stimmt für die AKP"

Durch Büşras Einleitung „normalerweise […] war es verboten" wird darauf verwiesen, dass Praktiken am Ort Schule ein Regelsystem zugrunde liegt. Zugleich wird über diese Einführung ein Verstoß gegen die Regel vorbereitet. So inszeniert Büşra auch hier eine Nicht-Normalität, die sich z.B. an die vorherige Szene, in der der Sprachunterricht außerordentlich viel Raum in der Grundschulzeit einnimmt, anschließt. Anhand eines Einschubs markiert Büşra, dass es sich bei dem Erzählten um ihre eigenen Erfahrungen handelt, wobei uneindeutig bleibt, ob dies als Beglaubigungsstrategie oder Einschränkung der Allgemeingültigkeit des Phänomens zu verstehen ist. Büşra gibt nun Auskunft über Situationen, in denen Lehrer*innen „AKP-Propaganda" im Klassenzimmer gemacht hätten, d.h. Werbung für jene Partei, die sowohl zu Büşras Grundschulzeit als auch zum Zeitpunkt des Interviews die amtierende Regierungspartei darstellt. Der Begriff ‚Propaganda' in seiner Dopplung verweist darauf, dass hier bestimmte Äußerungen mit dem Ziel, Schüler*innen von einer parteipolitischen Position zu überzeugen, von der Sprecherin als unangemessene Beeinflussung gerahmt werden. Die Zeitform des Verbs ‚machen' („yapıyordu") weist darauf hin, dass es sich dabei zudem um ein sich wiederholendes Ereignis handelt. Der Umstand, dass hier keinerlei weitere Kontextualisierungen vorgenommen werden, legt nahe, dass Büşra der Interviewerin zuschreibt, dass diese die Information ‚richtig' einordnen kann.

Das Aufrufen der Schule als einen Raum, in dem es möglich ist, dass Regeln und Gesetzmäßigkeiten überschritten werden, hängt wie auch in der vorherigen Szene mit der machtvollen und unhinterfragt bleibenden Rolle der Lehrkraft zusammen. Qua Büşras Auswahl dessen, was sie der Interviewerin erzählt, erhält das Phänomen der politischen Beeinflussungsversuche in der Grundschule eine prominente Stellung. Diese ergibt sich besonders durch die zuvor eingeführte Eingeschränktheit des Fächerangebots und die damit zusammenhängende Konzentration auf das Sprachenlernen, das ich oben als Einführung in hegemoniale Strukturen analysiert habe, die zugleich den Effekt hat, dass nicht-türkischsprachige Schüler*innen von ihrer Erstsprache distanziert werden. Neben der Anforderung, die türkische Sprache zu lernen, tauchen als thematischer Inhalt von Büşras Sprechen über die Grundschule somit nicht etwa andere Schulfächer oder Mitschüler*innen, sondern eine von den Lehrkräften bzw. von Institutionenseite präferierte parteipolitische Einstellung auf. In der Art und Weise wie die Sprecherin sich hier auf die politische Partei AKP bezieht, wird diese jedoch nicht mit anti-kurdischen Einstellungen oder einer nationalistischen Ausrichtung von Schule in Verbindung gebracht. Vielmehr wird hier der Umstand markiert, dass die Lehrkraft überhaupt Fragen und Aufforderungen mit politischem Inhalt an die Schüler*innen richtet,

obwohl dies „normalerweise […] verboten“ war. Die Schule wird dementsprechend an dieser Stelle als Ort der Grenzüberschreitungen des ‚Normalen‘ konstruiert.

Büşra führt die Äußerungen der Lehrkraft über eine Wiedergabe der direkten Rede der Lehrer*innen ein: „Wem gibt eure Familie ihre Stimme?“ und „Gebt eure Stimme der AKP“. Da es sich bei dem Publikum um Grundschüler*innen handelt, liegt es nahe, dass sich diese Äußerungen nicht direkt an die Schüler*innenschaft richten, sondern dass es hier um einen Zugriff über sie hinaus geht, indem (nicht-öffentliches) Wissen über die Familien der Schüler*innen gesammelt und über politische Slogans in den Raum der Familie eingegriffen wird. In diesem Sinne wird in diesem Materialausschnitt eine Praktik sichtbar, bei der Schüler*innen eine Informant*innen-Funktion zwischen einem*r Vertreter*in einer staatlichen Institution und einer (als potenziell eine andere politische Partei unterstützend imaginierten) Familie einzunehmen nahegelegt wird. Als solche werden sie aufgefordert, Informationen aus dem privaten Raum der Familie in der Schulöffentlichkeit bekannt zu machen und zugleich politische Sichtweisen aus der staatlichen Institution in den Familienraum zu tragen. Das grenzüberschreitende Moment liegt dabei in einer kindlichen Unbedarftheit, mit der potenziell über diese Themen Auskunft gegeben wird, und die damit (unerlaubterweise) ausgenutzt würde, um etwas über die politische Gesinnung der Familien zu erfahren. Zugleich entwirft Büşra hier einen Raum, in dem Schüler*innen als ‚suspekte‘ Subjekte angerufen werden, die potenziell politisch nicht auf der ‚richtigen‘ Seiten stehen könnten, und die man in diesem Falle auf den richtigen Kurs bringen müsste. Insbesondere der von Büşra zitierte Aufruf „Gebt eure Stimme der AKP“ entfaltet dabei beinahe einen missionarischen Charakter, und zeichnet die Schule als einen ambivalenten Ort der Wissenserlangung über politische Einstellungen der Schüler*innen und ihrer Familien, und der Installation einer als wünschenswert inszenierten Alternative.

Schule als Ort der Entfremdung

An dieser Stelle möchte ich aufgrund der thematischen Nähe zu den oben vorgestellten Interviewausschnitten eine Passage aus dem Nachfrageteil näher in den Blick nehmen, die Büşra auf eine Nachfrage zur Grundschulzeit hin erzählt. Büşra bringt hier eine kollektive Entfremdungserfahrung zum Ausdruck, die sie in Beziehung zu den auf gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen aufbauenden Unterrichtsinhalten setzt.

I: Ve ilkokuldaki yani çevrenden biraz daha bahsedebilir misin yani? Mesela sınıfta olan öğrenciler yani nasıl yani/
B: Ya sınıfta öğrencilerde bir şey vardı, hani bir yabancılık, böyle bi ıı *yani* hoca, yani öğretmen karşısında otuz kırk tane öğrenci, hatta sınıflar çok kalabalık oluyordu, bazen, altmış yetmişe çıktığı da oluyordu, tabii hani öğretmen olmadığı dönemlerde. Ya öğrencilerde gerçekten değişik bir ruh hali vardı yani hani bi yabancılaşma vardı. Mesela yani okulda gördüğün tüm

I: Und kannst du noch ein wenig mehr von deinem Umfeld *yani* in der Grundschule erzählen *yani*? Zum Beispiel wie die Schüler*innen in der Klasse *yani* wie *yani*/
B: *Ya* in der Klasse gab es bei den Schüler*innen so ein Ding, *hani* eine Fremdheit, so ein äh *yani* dem*der *Hoca*, *yani* dem*der Lehrer*in gegenüber waren dreißig bis vierzig Schüler*innen, waren die Klassen sogar sehr voll, manchmal auch bis sechzig, siebzig, klar, *hani* in den Zeiten, wo es keine*n Lehrer*in gab. *Ya* bei den Schüler*innen gab es echt eine andere Stimmung *yani hani* es gab eine Entfremdung. Zum Beispiel *yani* die ganzen Werte,

> değerler, diyelim ki Hayat Bilgisi dersinde mesela, şeyi görüyorsun, Türk toplumu için ideal olan, yani bir kız, bir erkek çocuk, anne-baba, dört kişilik bir aile görüyorsun. Ama ıı kendi hayatına döndüğünde sekiz dokuz tane kardeşin var, kendine ait bir odan yok, işte beraber yaşıyorsun falan. Hani böyle bir şey, yabancılaşma eğitimi, hem öğretmene yabancılaşma. (Büşra, Z. 606-615)

> die du in der Schule unterrichtet bekommst, sagen wir mal, im Lebenskunde-Unterricht zum Beispiel siehst du dings, die für die türkische Gesellschaft ideale, *yani* ein Mädchen, ein Junge, Mutter und Vater, eine vierköpfige Familie siehst du. Aber ääh wenn du in dein eigenes Leben zurückkommst, hast du acht, neun Geschwister, du hast kein eigenes Zimmer, *işte* du lebst zusammen und so. *Hani* so etwas, eine Entfremdungsbildung, und auch eine Entfremdung von dem*r Lehrer*in.

Die Interviewerin stellt eine Nachfrage zu Büşras „Umfeld" in der Grundschule und spezifiziert daraufhin ihr Interesse auf die „Schüler*innen in der Klasse". Durch die Spezifizierung „in der Klasse" wird der Raum des Klassenzimmers aufgerufen. Büşra wird durch die Interviewerin angesprochen als jemand, die spezifisches persönliches Erfahrungswissen („dein Umfeld") preisgeben soll.

Büşra reagiert auf diese Anrufung im Sprechmodus einer Beobachterin. Die Schüler*innen entstehen in ihrer Antwort als ein Kollektiv, über das sie in der dritten Person spricht und dem sie sich nicht als zugehörig positioniert. Auch im Fortgang der Passage wird deutlich, wie Büşra hier den Versuch unternimmt, eine nicht-betroffene Person, die Interviewerin, in die Realität betroffener Personen zu versetzen. Darüber wird auch die Interviewerin als jemand hervorgebracht, die qua ihrer Positioniertheit bestimmte Erfahrungen (wahrscheinlich) nicht gemacht hat und daher in die Problematik eingeführt werden muss.

Im Modus der Erklärung führt Büşra eine „Fremdheit" ein, die sie bei den Mitschüler*innen beobachtet habe. Zur Begründung führt Büşra die Klassengröße an: Fremdheit erscheint damit als Resultat einer Anonymität angesichts von sechzig bis siebzig Schüler*innen, „klar, in den Zeiten, wo es keine*n Lehrer*in gab". Darin lese ich einen Bezug zu einem Diskurs über den Lehrkräftemangel in der Osttürkei, der diese Regionen als unattraktives, da besonders beschwerliches Arbeitsumfeld ausweist (vgl. Abschnitt 2.1.2). Die Einschränkung „manchmal" und der Hinweis auf eine bestimmte Zeit des Lehrkräftemangels sowie die Einführung zweier unterschiedlicher Größenangaben der Klassen legen es nahe, dass Büşra hier die Ebene ihrer eigenen Erfahrung verlassen hat. Vielmehr kommt sie in ein allgemeineres und durch Diskurswissen überformtes Sprechen über eine aus st ukturellen Mängeln entstehende fehlende Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, die in einem Gefühl der Entfremdung resultiert.

Büşra konstruiert in dieser Passage eine Schüler*innenschaft, die sich durch eine besondere, als „anders" qualifizierte „Stimmung" auszeichnete, die sie dann als „Entfremdung", d.h. als Prozess des Fremdwerdens genauer fasst. Sie führt damit einen Zugriff dessen, was in der Schule geschieht, auf die Psyche der Schüler*innen ein. Schule, so ließe sich formulieren, greift Büşras Darstellung zufolge in das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zur Welt ein. Im Folgenden führt Büşra ein Beispiel für diese Entfremdung an, wobei der Einschub „sagen wir mal" („diyelim ki") zum Ausdruck bringt, dass auch ein beliebiges anderes Beispiel angeführt werden könnte, um die umfassenden schulischen Bedingungen der Entfremdung deutlich zu machen.

Das von Büşra angeführte Beispiel bezieht sich auf die Lehrbuchinhalte im Lebenskunde-Unterricht (*Hayat Bilgisi dersi*), wo ein bestimmtes Familienmodell als Idealbild entworfen wird, das aus einer vierköpfigen, heteronormativen Familie mit zwei Kindern besteht. Büşra macht mit der natio-ethno-kulturellen Verortung des Familienideals („für die türkische Gesellschaft“) deutlich, dass das Idealbild der *türkischen* Familien vermittelt wird. Es ist zu vermuten, dass andere mögliche Familienentwürfe im Unterricht unthematisiert bleiben. Sie entwirft hier ein nicht-türkisch positioniertes, verallgemeinertes Du, das einen Kontrast zwischen Schul- und Familiennormalität erlebt. Über den Ausdruck „wenn du in dein eigenes Leben zurückkommst“, werden die Schule und die Familienrealität als zwei separate Räume entworfen. Das Bild der Rückkehr impliziert auch, dass ein Austreten aus dem Raum des Eigenen für den Schulbesuch notwendig sei. Schule ist damit nicht Teil des ‚eigenen Lebens‘, sondern gehört zur Realität der türkisch-codierten, zur Normalität erhobenen Anderen.

Büşra versetzt uns in die Perspektive der nicht-türkisch positionierten Schüler*in, die bei ihrem Wechsel zwischen den beiden Welten Schule und Familie erlebt, dass die in der Schule konstruierte Realität nicht derjenigen entspricht, die sie zu Hause vorfindet. Diese Familie zu Hause weicht mit acht bis neun Geschwistern von der Familiengröße des in der Schule vermittelten Idealbilds ab. Der Hinweis auf das Fehlen eines eigenen Zimmers aktiviert meiner Lesart nach zudem die Differenzlinie *class*, da das eigene Zimmer auf eine finanziell gutgestellte Situation verweist und somit auf den Luxus, als Kind ein eigenes Zimmer zur Verfügung zu haben. Das eigene Zimmer steht meines Erachtens zugleich für den westlichen Wert des Individualismus, wodurch auf die Dichotomie „der Westen und der Rest“ (Hall 1994a) verwiesen wird: Die „türkische Gesellschaft“ erscheint damit als zugehörig zum Konstrukt des „Westens“, während kulturelle Praktiken ‚anderer‘ Kollektive unter dem Label „Rest“ subsumiert und abgewertet werden. Als Gegenwert zum Wert des Individualismus entwirft Büşra hier ein kollektives Leben: „*işte* du lebst zusammen“, welches sich jedoch im Raum Schule nicht in Form einer Subjektposition repräsentiert findet.

Sie schließt die Sequenz an dieser Stelle mit der Konklusion, dass es sich sowohl um eine „Entfremdungsbildung“ als auch um eine „Entfremdung von dem*der Lehrer*in“ handelt. Diese Unterscheidung lese ich so, dass Entfremdung von Büşra als ein Ziel von Schulbildung verstanden wird, das sich darin realisiert, nicht-türkische Kinder von ihrer familialen Herkunft zu distanzieren und sie mit Werten und Denkweisen einer türkisch codierten Gesellschaft vertraut zu machen. Zugleich ist dieser Prozess der Entfremdung jedoch ambivalent, da er auch in die andere Richtung funktioniert: Die sich im Raum Schule mit ihrer Lebensrealität nicht repräsentiert findenden Schüler*innen distanzieren sich zugleich von den Lehrkräften, da diese eine Realität vermitteln, die sich als nicht anschlussfähig an die Lebens- und Familienrealität der Schüler*innen präsentiert. In diesem ambivalenten Prozess, so lässt sich vermuten, erleben sich die Schüler*innensubjekte selbst zwischen unterschiedlichen Werten und Lebensentwürfen, die jeweils um Vormacht ringen.

Festzuhalten ist, dass Schule in dieser Passage von Büşra als ein Raum konstruiert wird, der in einem Verhältnis der Nicht-Passung zum Raum der (nicht-türkisch positionierten) Familie steht. Er erscheint somit auch nicht als Teil des Lebens kurdisch bzw. nicht-türkisch positionierter Schüler*innen, sondern vielmehr als Ort, für den man das eigene Leben mit den familiär erfahrenen Normalitäten zeitweise verlassen muss. Die nationale Schule wird darüber hinaus als Raum entworfen, in dem nur bestimmte Lebensweisen aufgegriffen und repräsentiert werden, während andere keine Berücksichtigung finden. Daraus ergibt sich die Schule als ein Anrufungsraum, in dem nicht-türkisch positionierte Schüler*innen als Nicht-

Normale angerufen werden und ihnen potenziell nahegelegt wird, die eigene Familiennormalität infrage zu stellen.

Der ‚Koloniestatus Kurdistans' und die strukturelle Möglichkeit von Gewalt

Im weiteren Verlauf des biographischen Textes bringt Büşra zur Sprache, dass die Schule ein Ort ist, an dem (körperliche[243]) Gewalt ausgeübt wird. Über das Aufrufen von Gewalt und das Einordnen dieser als Resultat eines kolonialen Verhältnisses führt Büşra auch ihre zentrale übergreifende Lesart der gesellschaftlichen Verhältnisse an, durch die ihr biographischer Text überformt wird:

B: (4) Böyle (.) Ama yani bir yandan değişikti. Yani mesela şiddet olabiliyordu. Yani öğretmen öğrencilerine şiddet uygulayabiliyordu. Ya bence bu şeyden de kaynaklı mesela zaten hani Kürdistan'ın sömürge olması. Çünkü sömürgeye gelen öğretmenler sömürgede istedikleri her şeyi yapabiliyorlar. Yani hani ne bileyim çocuğa şiddet uyguladığında bunu soracak herhangi bir otorite yok çünkü sömürge. Yani ve Kürtçe/medeni olmayan, Türkçe bilmeyen insana istediği şiddeti uygulayabilir. (Büşra Z. 55-59)	B: (4) So (.) Aber *yani* auf der anderen Seite war es anders. *Yani* zum Beispiel konnte Gewalt stattfinden. *Yani* der*die Lehrer*in konnte Gewalt auf die Schüler*innen ausüben. *Ya* meiner Meinung nach kommt das daher, zum Beispiel weil *hani* Kurdistan sowieso eine Kolonie ist. Denn die Lehrer*innen, die in die Kolonie kommen, können in der Kolonie alles machen, was sie wollen. *Yani hani* was weiß ich, wenn er*sie einem Kind gegenüber Gewalt anwendet, gibt es keine einzige Autorität, die das hinterfragt, denn es ist eine Kolonie. *Yani* und einem Kurdisch/unzivilisierten, nicht Türkisch könnenden Menschen gegenüber können sie beliebig Gewalt anwenden.

Zunächst führt Büşra hier ein, dass das Folgende zu dem vorher Gesagten in einer Differenz steht, bzw. von anderer Qualität ist: „auf der anderen Seite war es anders". Damit verweist sie wiederum auf eine Außergewöhnlichkeit, die ihre Schulerfahrungen bedingen. Diese bezieht sie auf die Möglichkeit von Gewalt am Ort Schule. Diese als ‚anders' einzuführen verweist zugleich darauf, dass Gewaltausübung unter ‚normalen' Umständen nicht möglich ist, bzw. sein sollte. Die Erklärung dafür, dass dies jedoch auf den von ihr markierten Raum nicht zutrifft, ergibt sich aus dem ‚anderen' Status der kurdischen Provinzen, nämlich daraus, „dass Kurdistan sowieso eine Kolonie ist". Dieses koloniale Verhältnis zwischen „Kurdistan" und seinem unmarkiert bleibenden kolonialisierenden Außen wird von Büşra nicht weiter spezifiziert, was meiner Lesart nach darauf verweisen könnte, dass sie meint, diese These im geteilten Sprechraum des Interviews mit jemandem, die sich als mit postkolonialen Theorien arbeitende Person ausgewiesen hat, nicht legitimieren zu brauchen. Büşra führt diese Lesart als ihre eigene Meinung ein („bence"), worüber sie ihre Erklärung singularisiert und sich selbst als kritisch-dekonstruierendes Subjekt entwirft. Durch einen Tempuswechsel von der Vergangenheit in das allgemeine Präsens wird angezeigt, dass sie die Ebene der eigenen Erfahrung verlässt und nunmehr im Modus der Argumentation über allgemeingültige Zusammenhänge spricht und diese als koloniale Verhältnisse theoretisiert. Während Büşra nicht

[243] Dass es sich hierbei auch um direkte körperliche Gewalt handelt, bestätigt Büşra später im Interview auf die Nachfrage der Interviewerin hin (Büşra, Z. 678ff.).

genauer darauf eingeht, was sie mit dem Begriff ‚Kolonie‘ in Verbindung bringt, lese ich diese Bezeichnung zunächst so, dass sie das Verhältnis des türkischen Staates und „Kurdistan“ als ein Ausbeutungsverhältnis zu verstehen gibt. Die Kolonie wird in Büşras Text als ein Raum dargestellt, in dem veränderte Regeln gelten. Sie konstruiert ihn als unbeschränkten Möglichkeits- und Freiraum für Lehrkräfte, die „in der Kolonie alles machen können, was sie wollen”. Die Unbeschränktheit dieser Möglichkeit drückt sich zudem in Büşras Einschub „was weiß ich” aus: Im kolonialen Raum ist alles möglich.

Mit der Einordnung von „Kurdistan“ als Kolonie schließt die Sprecherin meiner Lesart zufolge allerdings auch an einen spezifischen Diskurs an, der im Kontext der kurdischen Bewegung in den 1970er Jahren als ideologischer, von marxistischen Theorien beeinflusster Rahmen an Bedeutung gewann und in der Literatur als ‚Diskurs der nationalen Befreiung‘ (Güneş 2012: 81, vgl. auch Ercan 2010: 133ff.) bezeichnet wird. Innerhalb dieses Diskurses, der nicht nur den türkischen Staat, sondern zugleich kurdische Eliten als Unterdrückende auswies, wird die imperialistische Zerteilung ‚Kurdistans‘ sowie die ökonomische Ausbeutung und politische Unterwerfung skandalisiert, von der sich das ‚kurdische Volk‘ zu befreien habe (Güneş 2012: 83). Büşra greift hier auf ein diskursives, gegenhegemoniales Deutungsangebot zurück, das sie als ihre eigene „Meinung“ ausweist. Anhand dieses diskursiven Bezugs wird deutlich, dass sich Büşra stark von der Ebene eigener Erfahrung entfernt und vielmehr eine übergeordnete Perspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse einführt, vor deren Hintergrund die Möglichkeit von Gewalt am Ort Schule nicht nur denkbar, sondern erklärbar wird. Meiner Interpretation zufolge verweist der Umstand, dass Büşra hier diskursives Wissen als eigene Meinung einführt, darauf, dass diese Einordnung nicht nur als Erklärung gegenüber der Interviewerin fungiert, sondern sich darin ebenso die Möglichkeit artikuliert, den eigenen gewaltvollen Erfahrungen einen Sinn zu verleihen und diese als Akte gewaltvoller Überschreitungen sprechbar zu machen. Zudem zeitigt der Bezug auf diesen Diskurs den Effekt, dass die Akte der Lehrkräfte (so zum Beispiel jene, über die sie zuvor gesprochen hatte) nicht als vereinzelte Ausnahmen, sondern als Ausdruck größerer gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse einzuordnen sind.

Im Zusammenhang dieser Lesart markiert Büşra eine örtliche Differenz zwischen den Schüler*innen und jenen Lehrkräften. Letztere werden als von außen kommend („die Lehrer*innen, die in die Kolonie kommen”) konstruiert, was auf das unmarkiert bleibende nicht-kolonialisierte bzw. potenziell kolonialisierende Außen verweist. Der oben angeführte Bezug zum Diskurs der kurdischen Bewegung verschränkt sich hier mit dem orientalisierenden Diskurs der kemalistischen Eliten der frühen Jahrzehnte der Republik über die Zivilisierung des sogenannten türkischen ‚(Süd-)Ostens‘ (vgl. Zeydanlıoğlu 2008, s. auch Abschnitt 1.1.2). Der unter diesen missionarischen Bestrebungen kolonialisierte Raum zeichnet sich Büşras Darstellung zufolge dann dadurch aus, dass in ihm bestimmte grundlegende Regelungen menschlichen Zusammenlebens, wie z.B. jemandem keine Gewalt anzutun, außer Kraft gesetzt werden.

Die Gesetzlosigkeit, die Büşra für den kolonialisierten Raum einführt, erfährt in seiner Dopplung mit dem pädagogischen Verhältnis eine Zuspitzung, indem Büşra zu verstehen gibt, dass Lehrkräfte innerhalb ihres uneingeschränkten Möglichkeitsraums Schüler*innen gegenüber Gewalt ausüben können: Die Machtasymmetrie zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden wird ergänzt um die Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Innerhalb dieser Konstellation, so markiert Büşra, gebe es „keine Autorität, die das infrage stellt”. Zum Ausdruck kommt damit, dass das Handeln in der Schule unter kolonialen Bedingungen durch keine Instanz kontrolliert würde, die für Schutz oder Gerechtigkeit sorgen

könnte. Im Gegenteil entsteht hier das Bild eines völligen Ausgeliefertseins und einer Ohnmacht. Zugleich erfahren wir etwas über den Status, den die kurdischen Provinzen dieser Lesart zufolge für den türkischen Staat zu haben scheinen: Sie sind es nicht einmal wert, dass man nachfragt, sind nicht von Interesse, oder aber jene von Büşra angesprochene Gesetzlosigkeit ist akzeptiert oder gar gewollt. Sie gibt hier wie bereits oben die knappe Erklärung indem sie den einschlägigen Diskurs aufgreift: „denn es ist eine Kolonie" (auf Türkisch noch kürzer und prägnanter: „çünkü sömürge").

Als möglichen Anlass für die Gewaltanwendung führt Büşra im obigen Materialausschnitt mangelnde türkische Sprachkenntnisse ein, bezieht diese jedoch nicht mehr nur auf Schüler*innen, sondern allgemeiner auf „Menschen". Über diese Erweiterung erscheint die zuvor im Fokus stehende Schule als Teil einer größeren Gesellschaftsordnung, in dem sich hegemoniale Verhältnisse in direkter Weise widerspiegeln. Zudem deutet Büşra eine Legitimierungsstrategie an, mit der Gewaltausübung gerechtfertigt werden kann: Kurdisch, unzivilisert und ‚nicht der türkischen Sprache mächtig sein' werden miteinander artikuliert. Diese Gleichsetzung von nicht-türkischen Sprachen als unzivilisiert und Türkisch als zivilisiert dient, so lässt sich aus Büşras biographischen Text re-konstruieren, als Legitimierungsstrategie und Rechtfertigung von Gewalt. Etwas später fügt Büşra hinzu: „Es [=dass Gewalt ausgeübt werden konnte, MH] wurde natürlich als legitim gesehen" („Meşru görülüyordu tabii", Z. 67), womit zum Ausdruck kommt, dass ein Wissen über die ‚Zivilisiertheiten' von unterschiedlich markierten Menschen in Umlauf gebracht wurde, das gewaltvolles Verhalten als gerechtfertigt und legitim erscheinen lässt.

Über diese Theoretisierung, so lässt sich an diese Stelle festhalten, kontextualisiert Büşra ihre eigenen Erfahrungen mit einem kolonialen Verhältnis zwischen türkischem Nationalstaat und einer als kurdisch positionierten und sich positionierenden[244] sozialen Gruppe. Durch diese Rahmung, auf die sie – wie noch sichtbar werden wird – im gesamten Interview immer wieder zurückkommt, wird es möglich, dass Büşra ihre Erfahrungen nicht nur sinnvoll einordnet, sondern auch skandalisierbar macht. Während ich an späterer Stelle genauer auf die Funktion des Theoretisierens in Büşras Text eingehen werde (Abschnitt 4.3 und Kapitel 5), möchte ich hier vielmehr die Verbindung zum zuvor aufgerufenen Bild des ‚freien Falls' in die fremde türkische Sprache ziehen (s. Analyse oben): Die Einordnung der eigenen Erfahrung als Erfahrungen des Kolonialismus, so ließe sich formulieren, verleiht Büşra einen Halt und erscheint als Erklärung für die Verleugnungserfahrungen der Schulzeit.

An einer etwas späteren Stelle im Interviewtext ruft Büşra ein weiteres Bild auf, um das Verhältnis von Lehrkräften und (kurdisch positionierten) Schüler*innen vor dem Hintergrund kolonialer Verhältnisse zu verdeutlichen:

B: Hani aslında şey işte bir deney yeri gibi yani ben hep/ yani Kürt çocukları şey oluyor bir denek oluyorlar onlar [=öğretmenler, MH] için. İstedikleri şiddeti uygulayabilecekleri, istedikleri ideolojiyi dayatabilecekleri, istedikleri şekli	B: *Hani* im Grunde *şey işte* ist es wie ein Versuchsort *yani* ich habe immer/*yani* kurdische Kinder werden *şey* werden zu einem Versuchsobjekt für sie [=die Lehrkräfte, MH]. Für sie sind sie Versuchsobjekte, auf die sie die Gewalt ausüben können, die sie wollen, denen sie die Ideologie

244 Insbesondere vor dem Hintergrund des von Büşra aufgerufenen Diskurssträngs der kurdischen Bewegung und ihrer Kolonialismusthese (vgl. auch Ercan 2010) liegt die Vermutung nahe, dass ‚kurdisch' von Büşra hier als aktive Positionierung und nicht nur als Zuschreibung von außen zur Geltung gebracht wird.

verebilecekleri ve bunu zorla yapabilecekleri denekler onlar için. (7) [I: mh] Evet (alçak sesle). (Büşra Z. 148-151)

auferlegen können, die sie wollen, denen sie die Form geben können, die sie wollen, und dies mit Zwang tun können. (7) [I: mh] Ja (leise).

Büşra setzt die Schule hier mit einem „Versuchsort” gleich, und parallelisiert als kurdisch markierte Kinder mit Forschungsobjekten („denek”). Dieses Bild bringt in besonderer Weise die asymmetrische Machtförmigkeit, die aus einer Konstellation von Ohnmacht und Willkür besteht, zum Ausdruck. Die Schule wird an dieser Textstelle als ein Ort hervorgebracht, an dem Versuche (am Menschen) durchgeführt werden. Die Lehrkräfte erscheinen in diesem Bild als ausgestattet mit aller Macht und einer (Forschungs-)Freiheit, die ihnen erlaubt, uneingeschränkt und ohne Kontrolle von außen Experimente mit als kurdisch eingeordneten Schüler*innen durchzuführen. Die einem Versuch inhärente Möglichkeit, dass dieser auch scheitern oder unvorhergesehene Ergebnisse produzieren kann, zeigt den geringen Wert an, der den „Versuchsobjekten” beigemessen wird: Sie erhalten den Status von Versuchstieren, werden ihrer Menschlichkeit und ihres ‚Subjektstatus’ entledigt, dürfen legitimerweise benutzt werden. Eine Instanz der ethischen Kontrolle fällt in diesem Bild, das Büşra aufruft, völlig weg, alles beruht auf dem Willen und der Willkür von Einzelpersonen in Machtpositionen.

Büşra entwirft an dieser Stelle den Raum Schule als kolonialen Raum, der durch extremste Asymmetrie im Verhältnis von Lehrkräften zu (besonders kurdisch positionierten) Schüler*innen gekennzeichnet ist. In diesem geht es darum, Menschen zu formen, d.h. Schüler*innen bestimmte Selbst- und Weltverständnisse nahezulegen. Hier werden Schüler*innen, denen eine nicht-türkische Zugehörigkeit zugeschrieben wird, als minderwertig qualifiziert und weniger als Subjekte denn als Objekte angerufen und behandelt.

Das hinterfragende Kind: „warum (.) wir sind Kurd*innen (.) aber in der Schule sagen sie das nicht?“

Der Raum der Schule, den Büşra im Sprechen über die Grundschulzeit entwirft, zeichnet sich durch eine monolithisch-repressive Struktur, durch Gewalt, Willkür und Ohnmacht aus und stellt ein Raum totaler Unterwerfung unter die Macht der Lehrkräfte sowie im weiteren Sinne die nationalstaatliche Ordnung dar. Im über die Mittelschulzeit sprechenden Textteil erhält der vollständige Zugriff der Institution Schule auf ihr Klientel jedoch nun eine Gegenkraft, indem Büşra hier auf den alternativen Wissensraum der Familie zu sprechen kommt, der ihr zu einer Ressource wird, um den Raum der Schule zu kritisieren. Auf der Ebene der Darstellung korrespondiert mit dieser Verschiebung auch, dass Büşra nun szenenweise als Akteurin der eigenen Geschichte auf die Bühne des erzählten Geschehens tritt.

Ein Thema, das Büşra im Sprechen über die Mittelschulzeit gleich zu Beginn relevant setzt, ist die hegemoniale Interpretation des Şeyh Said-Aufstandes[245] im Sozialkundeunterricht, die einen Gegensatz zu der Version dieser Geschichte darstellt, welche Büşra aus den

[245] Der Şeyh Said-Aufstand (*Şeyh Said isyanı*) im Jahr 1925 gilt als einer der bedeutendsten Aufstände der kurdisch positionierten Bevölkerung gegen den türkischen Staat: Er wurde angeführt durch den sunnitischen Ordensscheich Şeyh Said und unterstützt durch die kurdische Organisation *Azadî* (*Freiheit*), die für ein unabhängiges Kurdistan eintrat. Der Aufstand wurde jedoch nach wenigen Wochen vom türkischen Militär gewaltvoll niedergeschlagen (s. zum Aufstand genauer McDowall 2004: 194ff.). Innerhalb der offiziellen türkischen Geschichtsschreibung wird die religiöse Ausrichtung des Aufstandes markiert, der sich besonders als Reaktion

Familienerzählungen kennt. Durch ihr Anzweifeln der schulischen Version dieses historischen Ereignisses, stellt sie sich als jemand dar, bei der im Vergleich zu ihren Freund*innen „ein Wissen über die Identitätszugehörigkeit früher begonnen" hat („Yani bende şey diğer arkadaşlarıma göre bir kimlik aidiyeti bilinç daha önce başladı", Z. 100f.). In diesen thematischen Zusammenhang ist die folgende Passage einbettet:

B: […] ya benim en çok meraklı olduğum konular hep merak ederdim işte hani çevremden de babaannemden halamdan annemden falan babamdan daha/ yok pardon genelde kadınlardan öğrenmeye çalışıyordum yani çevremdeki kadınlara soruyordum [I: hm]. Onlardan sözlü tarih dinliyordum mesela yani hani "Ne oldu? Biz nerden geldik? Nereye gid/" ya da şeyi mesela kimlik sorununu [I: mhm] kendim hani bir çocuk olarak çok fazla sorguladım, baya deştim yani onun üzerine gittim. "Niye biz sizin/ dilimiz Kürtçe de Türkçe eğitim alıyoruz" ya da hani "Niye (.) biz Kürdüz (.) ama okulda bunu söylemiyorlar?". Hani bunu kendim bir şekilde merak edip ve cevabını almak istiyordum. Ve işte benim bu arayış yıllarımda çevreme/çevremde sorduğum kadınlar işte şeyi falan mesela Şeyh Said'i anlatılıyorlardı bana. (Büşra Z. 80-89)	B: […] *ya* auf die Themen, auf die ich am meisten neugierig war, war ich immer neugierig, *işte hani* von meinem Umfeld, von meiner Oma [väterlicherseits], meiner Tante [väterlicherseits], meiner Mutter und so, meinem Vater mehr/ nein, Entschuldigung, generell habe ich [immer wieder] versucht, von den Frauen zu lernen *yani* ich habe die Frauen in meinem Umfeld gefragt [I: mh]. Von ihnen habe ich [immer wieder] die mündliche Geschichte gehört, zum Beispiel *yani hani* „Was ist passiert? Woher sind wir gekommen? Wohin geh/" oder so zum Beispiel das Identitätsproblem [I: mhm] habe ich selbst *hani* als Kind sehr hinterfragt, ich hab ganz schön nachgebohrt, *yani* bin sie angegangen. „Warum wir eure/unsere Sprache ist Kurdisch und wir werden auf Türkisch unterrichtet" oder *hani* „warum (.) wir sind Kurd*innen (.) aber in der Schule sagen sie das nicht?". *Hani* darauf war ich auf meine eigene Weise neugierig und wollte eine Antwort darauf bekommen. Und *işte* diese Frauen, die ich in meinen Suchjahren mein Umfeld/in meinem Umfeld gefragt habe *işte*, haben mir von dings und so zum Beispiel von Şeyh Said erzählt.

Büşra führt sich hier prominent über die Eigenschaft ‚neugierig' ein und spezifiziert diese Charaktereigenschaft besonders bezogen auf die Themen, für die sie sich am meisten interessiert und über die sie als Kind in ihrem Umfeld, konkret in ihrer Familie, Informationen sammelt. Dabei wird deutlich, dass Büşra eine geschlechtsspezifische Auswahl ihrer Informationsquellen trifft, denn „generell habe ich versucht, von den Frauen zu lernen". Die Frauen in der Familie, Großmutter, Tante und Mutter, bieten ihr einen Zugang zur „mündlichen Geschichte". Während Büşra sich zuvor über die Betonung ihrer Neugierde als sehr

auf die Abschaffung des Kalifates (1924) hin gebildet habe. Ayşe Betül Çelik macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich Sozialwissenschaftler*innen nicht einig darüber seien, ob der Aufstand eher als kurdisch-nationalistisch oder religiös, d.h. säkularismuskritisch, einzuordnen ist (Çelik 2012: 245). Für die Geschichte eines kurdischen Selbstverständnisses in der Türkei stellt dieser Aufstand, wie auch weitere, die ihm folgten, ein zentrales Ereignis dar, auf das sich identitätsstiftend bezogen wird: „[T]he narratives of these rebellions have been passed from generation to generation through oral accounts, which were separate from, and opposed to, Turkish national identity, and were pivotal in constructing a separate Kurdish identity (Neyzi, 1999)" (ebd.: 244).

aktives Subjekt entwirft, erscheint sie angesichts der erzählenden Frauen als Zuhörerin und somit als aufmerksame Rezipientin des Erzählten.

Mit dem Begriff „mündliche Geschichte" verweist Büşra meiner Lesart nach auf einen alternativen Wissensraum zu einer ‚aufgeschriebenen Geschichte' (*yazılı tarih*). Während letztere eher auf eine offizielle, möglicherweise nationalstaatlich überformte Geschichtsschreibung hinweist, erscheint die mündliche Geschichte als Ort potenziell intimen Wissens, da sie eine größere Nähe zu den einzelnen Menschen aufweist. Zugleich kommt ihr nicht der Status eines offiziellen, überprüfbaren und nachschlagbaren Wissens zu, sondern sie erhält ihre Glaubwürdigkeit vielmehr durch die Sprechenden selbst und ihre Erfahrungen, besitzt jedoch auch das subversive Potenzial, die nationale Geschichtsschreibung zu unterwandern. In Büşras biograpischem Text lese ich die mündlich übermittelte Geschichte als einen gegenhegemonialen Raum, in dem Stimmen sprechen, die sich im offiziellen Diskurs nicht repräsentiert finden. Die weiblichen Familienmitglieder, von denen sie diese Geschichte hört, werden somit als Hüterinnen eines widerständigen, identitätsstiftenden Wissens inszeniert. Geschlecht erscheint hier als verbindende, Intimität gewährende Kategorie: Die Frauen erscheinen damit als Verbündete angesichts eines hegemonialen Außens, zugleich wird hier das Bild eines Initiationsritus aufgerufen, mit dem Büşra in dieses geheime, gut behütete Wissen eingeführt wird.

Von den Frauen erhält die kindliche Büşra nun Antworten auf die Fragen „Wer sind wir?" und „Woher kommen wir?", Fragen also, die sich mit dem hegemonialen Wissen, welches beispielsweise in der Schule vermittelt wird, nicht beantworten lassen. Im Raum der Familie erhält Büşra hingegen ein auf die Wir-Gruppe bezogenes Wissen und lernt über die eigene Herkunft. Sie erhält die Gewissheit, dass sie Teil eines Kollektivsubjekts mit einer kollektiven Geschichte ist. Somit wird das in der Schule erworbene Wissen, dass es keine kurdische Zugehörigkeit gebe, herausgefordert, indem die Frauen Büşra über die kurdische Geschichte und das „Identitätsproblem" („kimlik sorununu") erzählen. Im sozialen Raum des Interviews, so lässt sich an der zustimmenden Reaktion der Interviewerin ablesen, bedarf es dabei keiner weiteren Erläuterung, dass sich für kurdisch positionierte Personen die Identität mitunter als Problem darstellt. Das Kind Büşra lernt hier, dass die ‚Wahrheit' nicht nur eine Version hat, und dass die Schule, obschon sie eine Autorität beansprucht, ihr auf einige Fragen keine zufriedenstellende Antwort geben kann.

Im Folgenden gestaltet Büşra ihre Selbstpräsentation als aktives, kritisch-hinterfragendes Kind weiter aus. Dass sie „sehr hinterfragt" und „nachgebohrt" hat und „sie [die Frauen] ganz schön angegangen" ist, weist darauf hin, dass das Teilen dieses Wissens keine Trivialität darstellt, sondern erst durch intensives Nachhaken erreicht werden kann. Büşra entwirft sich darüber als entschlossenes und willensstarkes Subjekt, das eine Ahnung davon hat, dass es jenseits der Schule mehr zu wissen gibt. Über ihre im Modus kindlichen Sprechens gestellten Fragen „Warum wir eure/unsere Sprache ist Kurdisch und wir werden auf Türkisch unterrichtet" oder „warum (.) wir sind Kurd*innen (.) aber in der Schule sagen sie das nicht?" generiert sie sich als aufmerksame Beobachterin, die die Widersprüchlichkeiten zwischen den Räumen Schule und Familie wahrnimmt und hinterfragt. Diese Selbstpräsentation steht in starkem Kontrast zu jenen Anrufungen als minderwertige, unfähige, unzivilisierte oder gar nicht-existente Subjekte, welche laut Büşras Text den Anrufungsraum Schule charakterisieren. Lesbar wäre ihre Inszenierung als neugieriges, wissbegieriges Kind also auch als eine nachträgliche subversive Reaktion auf jene in der Schule angebotenen Subjektpositionen. Abschließend fasst Büşra diese Phase als „meine Suchjahre" („arayış yıllarımda") zusammen. Darüber kategorisiert sie diesen Abschnitt des Lebens als ein eigenes Kapitel. Auch das

Bild der Suche suggeriert eine Ahnung nach einer anderen, höheren Wahrheit, die es noch zu finden gilt. Aus der Gegenwart gesprochen ist dies als eine Art Vorausdeutung zu verstehen, mit der sie bereits anhand eines dramaturgischen Spannungsbogens auf einen Punkt des ‚Findens' und damit potenziell auf eine Erfolgsgeschichte hinweist.

Festhalten lässt sich, dass die Familie, insbesondere der Kreis der weiblichen Familienmitglieder, einen Raum konstituiert, der für Büşra als alternativer Lern- und Bildungsraum zur Schule fungiert. Hier erwirbt sie identitätsstiftendes Wissen, mit dem sie im Folgenden das Schulwissen herausfordern und relativieren kann. Dieses gegenhegemoniale Wissen bildet somit die Voraussetzung dafür, dass Bildungsinhalte der Schule anders eingeordnet werden können und dass Büşra potenziell anders auf Anrufungen am Ort Schule reagieren kann. Es stellt somit ein wichtiges Instrument im Prozess der Aneignung der kritischen Subjektposition dar, von der aus Büşra beispielsweise in der Interviewsituation zur Interviewerin spricht. Es beinhaltet alternative Positionierungsangebote und öffnet damit auch einen Raum, der durch alternative Normen der Anerkennbarkeit strukturiert ist. Interessant an dieser Passage ist, dass Büşra ihre Kompetenz, scheinbar universell gültiges Wissen in Frage zu stellen, nur nutzt, um das schulische Wissen kritisch zu beleuchten, es jedoch nicht gegen das Familienwissen richtet. Indem sie sich als jemand entwirft, die ein Gefühl dafür hat, was ‚tatsächlich' richtig und was falsch ist, nimmt sie zugleich eine Essentialisierung subversiven Wissens vor, so z.B. über den Şeyh Said-Aufstand, der in der kurdischen Geschichte einen zentralen Referenzpunkt für Rebellion des kurdischen Kollektivs gegen den türkischen Nationalstaat darstellt (vgl. Özoğlu 2009).

Sozialkundeunterricht: Vermittlung des nationalstaatlichen Narrativs

In direktem Kontrast zu diesem geschichtlichen Wissen, das die kindliche Büşra im Raum der Familien erhalten hat, erscheint nun jene Version des Şeyh Said-Aufstandes, die im Sozialkundeunterricht der Mittelschule vermittelt wird. Diese steht, so möchte ich argumentieren, in Büşras biographischem Text für eine weitere Art der Zurichtung natio-ethno-kulturell codierter Anderer im Raum der nationalen Schule.

> B: Sosyal bilgiler dersinde bize Şeyh Said Ayaklanmasını anlatıyorlardı. Ama hep şeydi, işte Şeyh Said vatan haini, işte dinci, yani laik rejime karşı çıktı falan diye. Çok öfkelendiğimi hatırlıyorum, mesela kabul etmiyordum onu. Çünkü zaten içerik/ sadece/ Şeyh Said hem dini ve milli içerikli bir ayaklanmaydı. Şu şekilde (.) yani zaten bizi Türkler'le bir arada tutan şey dinimizin aynı olmasıydı bir şekilde ama bugün/ Türk devleti laikse, bizi bir arada tutan

> B: Im Sozialkundekurs haben sie uns [immer wieder] vom Şeyh Said-Aufstand erzählt. Aber immer war es so, es hieß Şeyh Said ist ein Vaterlandsverräter, *işte* ein Religiöser[246], so von wegen dass er gegen das laizistische Regime aufbegehrt und so. Ich erinnere mich, dass ich sehr wütend wurde, das akzeptierte ich zum Beispiel nicht. Denn der Inhalt ist eh/ nur/ Şeyh Said war ein Aufstand, der sowohl einen religiösen und nationalen Inhalt hatte. Auf die Art (.) *yani* immerhin war das, was uns mit den Türk*innen verbunden hatte, dass unsere Religion die gleiche war irgendwie, aber heute/ wenn

246 Der im Türkischen genutzte Begriff *dinci*, den ich hier mit *Religiöser* übersetzt habe, hat eine pejorative Konnotation und muss als Fremdbeschreibung aus säkularistischer oder laizistischer Perspektive eingeordnet werden.

hiçbir şey yoktur ve dolayısıyla Kürtler de kendi kaderlerini tayin edebilir diye, bir ayaklanma gerçekleştirmiş 1925'te Diyarbakır'da. Ama işte dediğim gibi bu sosyal bilgiler dersinde tamamen işte İngiliz destekli, bilmem hain, vatan karşıtı bilmem ne falan filan bu şekilde öğretiliyordu. [I: mhm] (Büşra Z. 92-100)	der türkische Staat laizistisch ist, gibt es nichts, was uns verbindet und dementsprechend haben die Kurd*innen halt 1925 in Diyarbakır einen Aufstand auf die Beine gestellt, sodass sie ihr eigenes Schicksal bestimmen können. Aber wie gesagt in diesem Sozialkundekurs wurde es so komplett unterrichtet also es war mit englischer Unterstützung, was weiß ich, Verräter, Vaterlandsgegner, was weiß ich, und so weiter und so fort. [I: mhm]

Büşra gibt zu verstehen, dass der Şeyh Said-Aufstand im Sozialkundekurs in der Mittelschule thematisiert wurde, dass dies jedoch auf eine bestimmte Art stattfand. Zum Gegenstand wird in dieser Passage die Differenz zwischen zwei Versionen eines historischen Ereignisses, wobei diese eingeführt werden durch die Interpretation des Şeyh Said-Auftstandes im Sozialkundeunterricht. Büşra gibt diese Interpretation wieder, indem sie Schlagworte benennt, nicht aber in vollständigen Sätzen die Argumentation wiedergibt. Es scheint, als wolle sie dieser Interpretation keinen Raum geben, sondern nur abrissartig einzelne Argumente nennen. Büşra macht deutlich, dass sie durch diese Interpretation des Aufstandes damals „sehr wütend wurde", also emotional darauf reagiert habe. Dies weist darauf zurück, dass die schulische Version des Ereignisses im Kontrast steht zu jener Version, die Büşra bereits im Familienkreis gehört hat. An ihrer wütenden Reaktion lässt sich ablesen, dass sie der Version, die sie in der Familie gehört hat, mehr Glauben schenkt.

Sie führt die Şeyh Said-Rebellion als einen Aufstand ein, der sowohl religiös als auch national, d.h. bezogen auf ein kurdisches Nationalkollektiv motiviert war und ruft damit die diskursive Aushandlung dieses Ereignisses auf (s. Fußnote 245). Religion, d.h. der Islam wird hier als verbindendes Element zwischen einem kurdischen und türkischen Kollektiv eingeführt, das unter der strengen laizistischen Politik des neugegründeten Nationalstaates Türkei an Bedeutung verlor. Dies führte laut Büşra dazu, dass es nichts gibt, „was wir gemeinsam haben". Büşra entwirft an dieser Stelle das türkische und das kurdische Kollektiv, beide homogenisiert in einer binären ‚Wir' vs. ‚Sie'-Darstellung, als grundlegend unterschiedlich voneinander, und ihre Darstellung vermittelt den bildlichen Eindruck, dass Religion, der verbindende, seidene Faden, mit dem kemalistischen Laizismus reißt. Deutlich wird darin auch eine Inszenierung eines kurdischen Kollektivs, das bestrebt ist, mit dem türkischen Staat verbunden zu bleiben. Dieser Darstellung folgend ist es die Schuld und Verantwortung des türkischen Staates, dass diese Verbindung gekappt wird, während das kurdische Kollektiv als eines konstruiert wird, das vom türkischen Nationalstaat verraten wurde. Dies macht es in Büşras Darstellung plausibel, dass Vertreter*innen des kurdischen Kollektivs sich dagegen zur Wehr setzten. Büşra nutzt den Ausdruck: „sodass die Kurden ihr eigenes Schicksal bestimmen können", was eine vorherige Fremdbestimmung voraussetzt. Der Aufstand erscheint hier als logische Folge („dementsprechend", „dolaysiyla") eines Verrats des kemalistischen Regimes und wird somit eingeführt als eine Ermächtigungsgeschichte aus der türkischen Fremdbestimmtheit.

Dieser Einordnung der Ereignisse setzt Büşra nun eine Version gegenüber, die sie als in der Schule vermittelte Version zu verstehen gibt. Laut Büşra entsteht Şeyh Said in der Version der Schule somit in der Figur eines Verräters und Vaterland-Gegners, der durch ausländische Staaten unterstützt wurde. Damit verweist sie auf eine hegemoniale Ausdeutung des

Ereignisses, in der das kurdische Emanzipationsnarrativ, das (bis heute) ein zentraler Referenzpunkt der kurdischen Widerstandsgeschichte ist, umgewendet und als ‚Störung' in das nationale Narrativ eingebaut wurde (vgl. Şengül 2018: 39f.). Mit dieser Einverleibung in den nationalstaatlichen Diskurs wird das emanzipative Moment des kurdischen Emanzipationsnarrativs negiert. Über die von Büşra berichtete Darstellung von Said als Verräter im Sozialkundeunterricht erfolgt eine Vereinzelung, die ihn als abweichende Ausnahme dem gesamten türkischen Nationalkollektiv gegenüberstellt, das er verraten habe. Durch den Verweis auf die ‚englische Unterstützung' („İngiliz destekli")[247] verortet das hier von Büşra zitierte hegemoniale Narrativ Verantwortliche und Unterstützende im Außen. Einer damit angedeuteten Argumentation folgend ermöglichte dies dem türkischen Staat, nicht anerkennen zu müssen, dass der Aufstand potenziell auch allein aus dem kurdischen Kollektiv und seiner Unzufriedenheit mit der türkisch-nationalistischen und/oder säkularen Politik heraus entstanden ist.

Deutlich wird an dieser Passage, inwiefern Schule als in eine national gerahmte Wissenspolitik eingebunden konstruiert wird, die bestimmte Versionen von Geschichte in Umlauf bringt und andere de-thematisiert. Laut Büşra erfolgt in der schulischen Verhandlung des für die Formierung kurdischer Widerständigkeit wichtigen Ereignisses des Şeyh Said-Aufstandes die Umdeutung eines Helden in eine Bedrohungsfigur, ein Ermächtigungsnarrativ in ein Bedrohungsnarrativ, in dem die Integrität der Nation, des Heimatlandes gefährdet ist. In diesem Sinne legt sie eine von ihr erlebte Diskrepanz zwischen in der Schule und in familialen Kreisen vermittelten Wissens dar, welches in komplexer Weise auf historische und theoretische Bezüge verweist. Im Modus der Skandalisierung problematisiert Büşra diese konflikthafte Gegenüberstellung, wobei sie sich auf einen in der Interviewsituation geteilten Diskursraum stützt. Diese vielschichtigen historischen und diskursiven Bezüge verstehen zu können, scheint Büşra der Interviewerin dabei zuzutrauen. Sich selbst kann die Sprecherin in dieser Szene als kritisch-hinterfragendes Kind einführen, das die schulische Wissenspolitik zu durchschauen vermag.

Eine weitere Passage, in der Büşra die Vermittlung einer hegemonialen Auslegung der Wirklichkeit am Ort Schule relevant setzt, thematisiert ebenfalls eine Erinnerung an den Sozialkundeunterricht.

B: Ya ben çok hatırlarım mesela bizim Sosyal Bilgiler dersinde sevdiğim bir hoca vardı. Sevdiğim bir öğretmen. Ama hani oturur saatlerce PKK'den [ausgesprochen: Pekeke, MH] bahsed/hani tabii onun için Pekaka terör örgütü, HAin, işte işte dağlı, medeni olmayan bir canavar miti. Saat-	B: *Ya* ich erinnere mich oft daran, zum Beispiel, im Sozialkundekurs hatten wir eine*n *Hoca*, den*die ich mochte. Ein*e Lehrer*in, den*die ich mochte. Aber *hani* er*sie saß da und hat stundenlang von der PKK [ausgesprochen: Pekeke, MH] gesproch/*hani* natürlich war es für ihn*sie Pekaka, eine Terrororganisation, ein VerRÄter, *işte işte* aus den Bergen, der Mythos von einem unzivilisierten

[247] Der Bezug auf ‚die englische Unterstützung' des Seyh Said-Aufstandes greift einen Diskursfragment der staatlichen Thematisierung des Aufstandes auf, dem zufolge Großbritannien in die Planung und Durchführung des Aufstandes involviert gewesen sei, um darüber strategisch eigenen Interessen in der Region nachzugehen. Siehe zur Diskussion der internationalen Einbettung des Sheik Said-Aufstandes Olson (1989: 128ff.)

lerce anlatıldığını hatırlarım mesela o-nun/ yani zoruma gidiyordu. (Büşra Z. 127-131)	Monster. Ich erinnere mich, dass es stundenlang erzählt wurde zum Beispiel/ *yani* das konnte ich schwer ertragen.

Büşra führt in dieser Szene die Sozialkundelehrkraft als eine Lehrkraft ein, die sie mochte. Bemerkenswert ist dies, da es innerhalb des Interviewtextes das erste Mal ist, dass sie eine positive persönliche Bewertung einer Lehrkraft äußert. Jedoch wird in dieser kurzen Passage eine Entwicklung deutlich, die zu einer Enttäuschung dieser Zuneigung zur Lehrkraft führt. Anlass für diese Veränderung ist das Wissen, das die Lehrkraft in ihrem Unterricht vermittelt, in dem sie über die PKK spricht und diese als Feindbild und Bedrohung entwirft. Das von Büşra doppelt genannte „stundenlang“ lässt den Eindruck einer gebetsmühlenartigen Thematisierung entstehen, die sich um Themen wie Terror, Verrat, Rückständigkeit und Monsterhaftigkeit dreht. Die zeitliche Markierung „stundenlang“ lese ich in diesem Zusammenhang zudem als Verweis auf eine Maßlosigkeit sowie die Abwesenheit einer Maßgabe und Struktur, was das bereits oben herausgearbeitete Bild von Schule als einem Raum, der abseits aller verbindlichen Regelungen allein durch die Lehrkräfte gestaltet wird, unterstützt. Relevant wird darin das Format der monologischen Erzählung, das eine recht unidirektionale Form der (schulischen) Kommunikation darstellt. Zum Ausdruck kommt damit eine Einseitigkeit, über die die Schüler*innen als passive Rezipient*innen erscheinen, während die Lehrkraft die Wiedergabe eines Nationalnarrativs performiert. Bemerkenswert ist an dieser Passage der Bruch, den Büşra im Sprechen vornimmt, indem sie auf eine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Aussprachen des Kürzels PKK Bezug nimmt und damit Bezeichnungspraktiken offenlegt, die in unterschiedlichen diskursiven Räumen entstanden und verortet sind. Die Aussprache „Pekeke“ verweist dabei auf pro-kurdische Diskurspositionen, die die PKK als Organisation im Kontext eines kurdischen Freiheitskampfes verorten, während „Pekaka“ eine Bezeichnungspraktik innerhalb des hegemonialen Staatsdiskurses darstellt, der die PKK als terroristische Organisation einordnet. Indem Büşra hier die unterschiedlichen Aussprachen der Abkürzung mit ihren jeweiligen diskursiven Bezügen aufruft, generiert sie sich als politisch informiertes und sensibilisiertes sowie sich mit Positionen des kurdischen Widerstandskampfes solidarisierendes Subjekt. Auf Ebene der Interviewinteraktion ist auffällig, dass sie diese Differenzierung nicht noch einmal für die Interviewerin expliziert, was ich so lese, dass sie in dieser ein informiertes Gegenüber sieht, das über dieses Kontextwissen verfügt. Damit einher geht auch eine Anrufung an die Interviewerin als sich solidarisierendes Subjekt, das diese politisierte Bezeichnungspraxis akzeptieren wird.

Der von Büşra entworfene Raum Schule wird in den beiden obigen Passagen durch die Installation eines spezifischen historischen und gesellschaftlichen nationalistischen Wissens grundlegend strukturiert, worüber er bestimmte Subjektpositionen begünstigt und ermöglicht, während er andere verunmöglicht. Da sie Schule als einen Raum konstruiert, in dem nur bestimmte, zumeist abwertende Bezugnahmen auf das historische Ereignis des Şeyh Said-Aufstandes oder auf die Organisation PKK zulässig sind, wird der Positionierungsraum um jene Positionen beschnitten, die sich identitätsstiftend auf dieses Ereignis bzw. die Organisation beziehen und sie als Teil eines Ermächtigungsdiskurses verstehen.

Zugleich macht Büşra im Fortgang des biographischen Textes darauf aufmerksam, dass diese Art des schulischen Umgangs mit erwünschtem und nicht erwünschtem Wissen bei ihr und auch bei Mitschüler*innen ein Unbehagen auslöst. So wird in einer weiteren Passage

über die Mittelschulzeit deutlich, dass die von Seiten der Schule vorgenommene Einteilung in richtiges und falsches Wissen in der Schüler*innenschaft nicht ungebrochen blieb.

B: Bir de bize hep şey diye hani sözlü gelenekte hep Atatürk'ün kötü biri olduğu anlatılırdı. Ben bunu şeye bağl/ tabii çok sonra bunu bağlayabildim. Hani işte Dêrsim Katliamı, Şeyh Said falan o bellek, bir şekilde, bugün yani işte doksan sene sonra bile bu çocuklara ulaşabiliyor. Bugün Kürdistan'da mesela Kürt çocukları hani nedensiz bir şekil/nedenini bilmedikleri bir şekilde Atatürk'ü sevmezler. (Büşra Z. 108-112)	B: Außerdem wurde zu uns immer von wegen *hani* in der mündlichen Tradition wurde immer erzählt, dass Atatürk eine schlechte Person war. Ich konnte das mit dings verbin/ natürlich konnte ich das erst viel später verbinden. *Hani işte* das Dersim-Massaker, Şeyh Said und so, jene Erinnerung schafft es irgendwie, die Kinder heute *yani işte* neunzig Jahre später sogar zu erreichen. Heute in Kurdistan zum Beispiel kurdische Kinder *hani* mögen ohne Grün/ aus Gründen, die sie nicht kennen, Atatürk nicht.

Büşra weist hier auf eine mündliche Erzähltradition hin, in der die Figur Atatürk – entgegen des hegemonialen Diskurs, in dem er als ‚Vater der Türk*innen' verherrlicht wird – als „eine schlechte Person" aufgerufen wird. Diese Erzähltradition wird von Büşra nicht weiter spezifiziert, erscheint jedoch als ein gegenhegemonialer Raum, in dem das nationalstaatliche Narrativ durchbrochen wird. Büşra bringt zum Ausdruck, dass sie diese Beobachtung eigentheoretisch mit historischen Ereignissen verknüpfen konnte, wenn sie auch einschränkt, dass sie diese Lesarten „natürlich" erst später hat entwickeln können. Sie führt so eine Unterscheidung ein zwischen einem diffusen Erleben als Kind, der Unfähigkeit, eigene Erlebnisse und Gefühle in einem größeren Kontext zu verorten und sinnbar zu machen und stellt dies dem Verstehen als aufgeklärte Erwachsene gegenüber. Büşra bezieht sich mit Şeyh Said und dem Dersim-Massaker[248] im Folgenden auf bedeutende historische Ereignisse, die ich als zentrale Bezugspunkte für die Formierung kurdischer Identität einordne, und denen sie eine zeitliche Beständigkeit („neunzig Jahre später sogar") und Durchschlagkraft zuschreibt. Ihre kontrastive Wirkung entfaltet diese Textstelle vor dem Hintergrund des vorangegangenen Beispiels der hegemonialen Umdeutung des Şeyh Said-Aufstandes. Trotz der Verbreitung dieser hegemonialen Version der Geschichte im türkischen Nationaldiskurs und in staatlichen Institutionen wie der Schule gibt es laut Büşras Darstellung einen Gegendiskurs, von dem Kinder auch heute noch beeinflusst würden. Auch wenn dieser Einfluss nicht durch einen direkten und expliziten Bezug auf dieses Gegenwissen erfolgt, sondern vielmehr auf einem diffusen Gefühl fußt, entfaltet er eine Wirkung und steht dem kognitiv erlernten Schulwissen gegenüber, fordert es möglicherweise sogar heraus. Die generalisierende Aussage, dass im heutigen „Kurdistan" Kinder, ohne dass sie wüssten warum, Atatürk nicht mögen würden, kann dann als eine Art Triumph gelesen werden, dass es der schulischen Wissensvermittlung nicht

[248] Als ‚Dersim-Massaker' wird die gewaltsame Unterdrückung der Rebellion der Bewohner*innen der Region Dersim (in türkischer Bezeichnung: Tunceli) gegen die staatliche Kontrolle im Jahr 1938 verstanden. Die vorangehende Rebellion, die seit 1936 Widerstand gegen die staatliche Regierung leistete, wird als letzte wichtige kurdische Rebellion bezeichnet (etwa Çelik 2012: 264). Das gewaltvolle Eingreifen des türkischen Staates kann als gezielter Schlag gegen nicht-türkische, nicht-muslimische und nicht-sunnitische (insb. alevitische) Identitäten verstanden werden. Siehe zum Dersim-Massaker auch Fußnote 68 sowie die qualitativ-empirischen Studien von Göner (2017) und Törne (2019).

gelungen sei, das Wissen über die (hier unerwähnt bleibenden, vielleicht als geteiltes Wissen vorausgesetzten) Gewalttaten Atatürks auszulöschen.

In diesem Sinne entwirft Büşra Schule hier als einen Raum, in dem das über die Lehrkräfte vermittelte hegemoniale Wissen nicht vollständigen Zugriff auf die Schüler*innensubjekte findet. Stattdessen erhebt auch ein im privaten bzw. außerschulischen Raum erworbenes Wissen eine Autorität, wenn diese sich auch auf Ebene des diffus Emotionalen, und nicht auf der Ebene von handfesten Aussagen bewegt. Dieses emotionale Wissen lässt sich dann auch als eine Art Ressource verstehen, mit welcher der hegemoniale Anrufungsraum der nationalen Schule durchkreuzt werden kann.

Schüler*innen bekehren und die staatliche Integrität schützen als bildungsinstitutionelle Aufgaben

Im direkten Anschluss an die obige Passage thematisiert Büşra auf allgemeinerer Ebene das „Lehrer*innenprofil“, das im Sprechen über die Mittelschulzeit verortet wird.

B: Yani öğretmen profili bu şekildeydi yani hani işte bi/bir Pekaka kötülemesi/ bu arada kendi söylediği/ ve şey olurdu mesela Türk öğretmenlerin böyle bir arada hatırlatması, çünkü şey diye görüyorlar hani korkulacak. Bunlar [= öğrenciler, MH] da yarın bir gün çıkabilir. Bunları aydınlatmalıyız, biz önlemeliyiz hani onların dağa çıkmasını, zaten kötü adamlar falan uzaklaştırmalıyız. Hani öyle düşünüyorlar kendilerini. (Büşra Z. 135-139)	B: *Yani* das Lehrer*innenprofil war so *yani hani işte* ei/ein Schlechtmachen der Pekaka/ das ist übrigens wie sie selbst es aussprechen/ und es war so *şey* zum Beispiel dass die türkischen Lehrer*innen so alle zusammen daran erinnern denn sie sehen es als *şey* als *hani* angsteinflößend. Die [= Schüler*innen, MH] könnten auch an einem der nächsten Tage weggehen. Wir müssen sie aufklären, wir müssen es verhindern, *hani* dass sie in die Berge gehen, es sind sowieso böse Menschen und so, wir müssen sie davon fernhalten. *Hani* so denken sie über sich selbst.

Über die Bezeichnung „Lehrer*innenprofil“, die Büşra an dieser Stelle wählt, nimmt sie zunächst eine Homogenisierung der Lehrkräfte vor, wobei unklar bleibt, ob sie sich hier auf die Lehrkräfte ihrer eigenen Schulzeit oder auf die Gruppe aller, oder der in den kurdischen Provinzen eingesetzten Lehrkräfte bezieht. Damit erfolgt eine Fixierung der Lehrkräfte auf jenes im weiteren Verlauf spezifizierte Profil: Büşra entwirft hier eine von konkreten Einzellehrkräften losgelöste Lehrer*innen-Figur. Wie in der obigen Passage nimmt sie auch hier die Einordnung der PKK vor, indem sie sich zwar in den hegemonialen (Aus-)Sprech („Pekaka“) einlässt, aber dies gleichzeitig als Praktik der Lehrkräfte ausweist („wie sie es selbst sagen“, „kendi söylediği“), welche sie als ‚türkisch‘ markiert. Die Erklärung Büşras dafür, dass die (hier als türkisch markierten) Lehrkräfte schlecht über die PKK sprechen, sieht sie in einer sich auf die Zukunft richtende Angst der türkischen Lehrkräfte: „Die [= Schüler*innen, MH] könnten auch an einem der nächsten Tage weggehen“.

Dieser Satz, den Büşra in ihrer Darstellung den Lehrkräften gewissermaßen in den Mund legt, verweist auf das Phänomen des „Hinausgehens“ (*çıkmak*) und kann als Verkürzung des Ausdrucks *‚dağa çıkmak‘* (wörtl. „in die Berge hinausgehen“) gelesen werden, einem Äquivalent dafür, „Mitglied der PKK zu werden, da die PKK-Mitglieder meistens in den Bergen

positioniert sind, die die kurdischen Städte umgeben" (Üstündağ 2008: 275). Büşra legt folglich nahe, dass die Handlungen der Lehrkräfte durch eine solche antizipierte Befürchtung gerahmt wurden. Büşras Darstellung gibt somit Aufschluss über die Praktik dieses ‚Weggehens', das nicht nur das Austreten aus einer Schullaufbahn, sondern – viel schwerwiegender – das Heraustreten aus den gesetzlich-gesellschaftlichen Strukturen bedeutet. Zudem macht der Satz darauf aufmerksam, dass es sich hierbei um ein sich wiederholendes Phänomen handelt, indem das homogenisierte Schüler*innen-Subjekt („die") mit dem Zusatz „auch" versehen wird. Die zeitliche Rahmung „an einem der nächsten Tage" zeigt währenddessen an, dass diese sich wiederholende Praxis des ‚in die Berge Ziehens' zu einem beliebigen, und potenziell nahen Zeitpunkt stattfinden kann: Der*die Sprecher*in, der*die hier von Büşra zitiert wird, hat darüber keine Kontrolle. Eine Lösung für dieses Problem ergibt sich aus dem Selbstverständnis der als türkisch markierten Lehrkräfte als Missionar*innen: Sie müssen „aufklären" (bzw. ‚erleuchten'[249], *aydınlatmak*), und somit „verhindern" (*önlemek*), dass Schüler*innen in die Berge gehen, sie von diesen Kontexten „fernhalten", indem sie eine Inszenierung des bewaffneten Widerstands als „böse Menschen" vornehmen. Die hier genutzten Formulierungen verweisen dabei eindeutig auf den Topos der Zivilisierungsmission in orientalisitischen Diskursen (s. etwa Zeydanlıoğlu 2008), im Zuge derer Menschen in als ‚rückständig' ausgewiesenen Regionen durch jene aus ‚westlichen' Regionen Bildung und damit ein zivilisiertes Leben ermöglicht werden solle.

Büşra konstruiert somit eine Verbindung von Schulbildung und einem politisch motivierten verfrühten Schulaustritt von als kurdisch markierten Schüler*innen, die über vielschichtige Bezüge dargestellt wird und unterschiedliche Effekte zeitigt, die ich noch etwas genauer betrachten möchte. Das Phänomen des *dağa çıkmak* (‚in die Berge hinausgehen') wird als etwas inszeniert, vor dem man sich (aus der Perspektive der türkisch positionierten Lehrkräfte) zu fürchten hat: Die Schüler*innen könnten morgen schon die Schule abbrechen und sich der ‚terroristischen Pekaka' anschließen. Hier wird zudem von einer Gruppe, der Schüler*innenschaft, gesprochen und nicht von als ‚risikobehaftet' eingeschätzten Einzelfällen. Der Schluss liegt nahe, dass die Schüler*innen qua ihres geteilten Merkmals einer nicht-türkischen Zugehörigkeit allesamt als potenzielle ‚*dağa çıkanlar* ' (‚solche, die in die Berge gehen') ausgewiesen werden. Die Schüler*innen entstehen in Büşras Darstellung als ‚tickende Zeitbomben', die es zu entschärfen gilt. Das Mittel der Entschärfung ist dabei Schulbildung, die Akteur*innen der Entschärfung sind die Lehrkräfte, deren pädagogischer Auftrag es zu sein scheint, die Schüler*innen zu ‚erleuchten'. Gelingt dies nicht, so ließe sich im Umkehrschluss formulieren, wäre der pädagogische Auftrag verfehlt. Uneindeutig bleibt dabei, ob sich die angesprochene Angst auf dieses Versagen als pädagogische Instanz bezieht oder auf die möglichen Auswirkungen, die mit einem Stärkerwerden der PKK, einem unscharf gezeichneten Widersacher des türkischen Staates, verbunden sind (z.B. gewaltvolle Auseinandersetzungen, Anschläge, s. auch Abschnitt 1.1). Unabhängig davon jedoch verweist die Angst der Lehrer*innen darauf, dass sich die Machtverhältnisse zwischen Lehrkräften und Schüler*innen relativieren. Deutlich wird hier, dass in der Konstellation, die Büşra hier einführt, nicht nur von einer repressiven Macht, die von den Lehrer*innen auf die Schüler*innen ausgeübt wird, gesprochen werden kann, sondern dass auch den Schüler*innen eine

[249] Das türkische Verb *aydınlatmak*, das ich im Materialausschnitt mit ‚aufklären' übersetzt habe, bedeutet in einer direkteren Übersetzung ‚erleuchten' oder ‚erhellen', was die missionarische Konnotation noch stärker zum Ausdruck bringt.

gewisse Handlungsmacht zukommt – wenn diese auch gewissermaßen außerhalb der Gesellschaft, in den Bergen, liegt. Das Wissen über ebendiese Handlungsmacht der Schüler*innen setzt die Lehrkräfte Büşras Darstellung zufolge unter Druck und macht einen schmalen Grat auf, auf dem sie sich bewegen: Zum einen geht es darum, den Schüler*innen ein nationalstaatlich türkisch gefasstes Selbstverständnis zu vermitteln und der Formierung einer ‚kurdischen Identität' keinen Raum zu geben, sie demnach nicht als kurdisch positionierte Subjekte anzuerkennen. Andererseits kann genau diese De-Thematisierung und Verleugnung dazu führen, dass sich Schüler*innen ganz aus Schule und Gesellschaft zurückziehen und sich gar in radikaler Weise dagegen wenden. Die Lehrkräfte sind, anders ausgedrückt, angehalten, Inklusion in das und Exklusion aus dem nationalen Wir sorgsam zu dosieren, um dem Ziel, eine nationale Identität zu vermitteln und ein Erstarken anti-staatlicher Gesinnungen zu verhindern, nachzukommen. Ihre Misserfolge, die sich in jene Schüler*innen übersetzen, die ‚in die Berge ziehen', gelten dabei gleichsam als Produkt einer gescheiterten Türkifizierung. Unüberhörbar erscheint der sakrale Anklang in der Formulierung des Auftrags „wir müssen sie aufklären", der den Eindruck vermittelt, dass die Lehrkräfte aus Büşras Sicht ein ‚höheres Ziel' verfolgen. Die Schüler*innen, obschon nicht explizit benannt, werden so als formbare Subjekte konstruiert, deren Denkweisen, die sie aus außerschulischen Kontexten mitbringen, umgepolt und ‚erhellt' werden müssen.

Aus Büşras ironisierender und überspitzter Darstellung und der Wahl ihrer Formulierung lässt sich nun ablesen, dass die Sprecherin diesem ‚Lehrer*innenprofil' und seinem als ‚gute Absicht' inszenierten Bildungsauftrag ablehnend gegenübersteht. Mit dem bereits oben markierten Rückgriff auf den Diskurs des Orientalismus und seiner Gegenüberstellung von Zivilisiertheit und Unzivilisiertheit findet Büşra auch hier einen Sprechmodus, mit dem sie ihre Erfahrungen als Erfahrungen von (symbolischer) Gewalt reartikuliert – und somit eine Interpretation und Kritik zugleich ausdrückt. In dem von mir oben aufgerufenen Bild der Schüler*innen als mögliche ‚tickende Zeitbomben' wird hier ein Wettlauf inszeniert: Solange die nicht-türkisch markierten Kinder noch in einem ‚rohen', ‚nicht-türkischen Zustand' sind, besteht das Risiko, dass sie ‚abdriften'. Dabei scheint es in diesem Kampf um die Schüler*innen gar nicht so sehr um die Subjekte an sich zu gehen, vielmehr werden sie in ihrem unzivilisierten, untürkifizierten Zustand als direktes Risiko für die Integrität des Staates interpretiert. Die Lehrkräfte agieren an dieser Stelle als institutionelle Akteur*innen, als Staatssubjekte. Wie so oft im Interview mit Büşra tauchen die Figuren der Lehrkräfte auch hier nicht als eigenständige Personen, als komplexe Subjekte, auf, sondern lediglich in ihrer Funktion als verlängerte Arme des Staates. In dieser Funktion dargestellt verweisen sie immer auch schon auf ihr Außen, jene, die es erst noch zu türkischen nationalen Subjekte zu formen gilt. *Ex negativo* entstehen so auch die (als nicht-türkisch markierten) Heranwachsenden in der o.g. Interviewpassage automatisch als ‚Andere', die jedoch, und darauf weisen die Verben ‚aufklären' und ‚verhindern' hin, potenziell noch in die richtige Richtung gelenkt zu Staatssubjekten werden können. Eine (nationale) Bildung, so der Tenor, wird helfen, diese ‚Bomben' zu entschärfen. Dieser pädagogische Auftrag, durch den die von Büşra in Szene gesetzte Figur der Lehrer*innenschaft als ein wohltäterisches, gutmenschliches Kollektivsubjekt entsteht, verdeckt zugleich, dass es sich nicht rein um eine Abwendung von der Gefahr handelt, sich dem bewaffneten kurdischen Widerstand in den Bergen anzuschließen, sondern gleichsam auch darum, über die Schulbildung ein türkisch-nationales Subjekt zu werden (das dann ein ‚entschärftes' Subjekt wäre). Das Selbstbild der Lehrkräfte als quasi-sakrale Heilsbringer*innen wird durch Büşras Sprechmodus zugleich als anmaßend dargestellt und skandalisiert.

Wollen wir etwas über die Schule als Anrufungsraum lernen, so ist an dieser Interviewpassage zu sehen, wie in der Schule nicht nur Schüler*innen zu nationalen Subjekten gemacht werden, sondern auch wie dort, verstärkt durch ein von Büşra als missionarisch dargestelltes Selbstverständnis der Lehrkräfte, Schüler*innen als riskante Subjekte angesprochen werden. Damit verweist Büşra auch auf einen Bedrohungsdiskurs, der Präventionsmaßnahmen wie das Abwerten von sich gegen den Staat richtenden Instanzen, die potenziell identitätsstiftend für Schüler*innen sein können, legitimiert. Über ein analytisches Sprechen, das nicht bei der persönlichen Bewertung bleibt, die Sprechweisen über die PKK im Schulunterricht zu kritisieren, sondern darüber hinaus die Gründe dafür zu erkunden, generiert sich Büşra hier wiederum auf der Ebene des Interviews als kritisch-akademisches Subjekt. Die Interpretation des Lehrer*innenhandelns als ‚Aufklären' der ‚riskanten' als kurdisch markierten Schüler*innen, verweist somit einmal mehr auf den für Büşras Interviewtext relevanten Darstellungsmodus, ihre eigenen Erfahrungen als koloniale Erfahrungen gegenzulesen. Darüber entwirft sie sich als ein reflektiertes Subjekt, das imstande ist, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Dass sie an dieser Stelle nicht die Notwendigkeit zu sehen scheint, die postkoloniale Lesart des Selbstbildes der Lehrer*innen noch expliziter zu machen, verweist auf einen Raum geteilten Wissens in der Interviewsituation, in der Büşra darauf zu vertrauen scheint, dass die Interviewerin versteht, dass sie hier in Bezug auf die Lehrer*innen trotz allem nicht von Wohltäter*innenschaft spricht, sondern von symbolischer Gewalt.

Gymnasialzeit: Als Mensch angesprochen werden

Wie bereits in Abschnitt 4.1.3 erwähnt, wo ich die Organisation von Büşras Interviewtext besprochen hatte, erscheint Büşra vermehrt in den Textteilen über ihre Gymnasialzeit als Akteurin ihrer eigenen Geschichte. Aus den obigen Analysen ist ersichtlich geworden, dass Büşra den Raum Schule zur Grund- und Mittelschulzeit ausnahmslos negativ präsentiert, als repressiven Ort, der von dem willkürlichen Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen strukturiert wird. Das Sprechen über die Gymnasialzeit hingegen leitet sie mit der Rahmung ein: „Das Gymnasium war besser. Denn meine Lehrer*innen waren gut." („Lise daha iyiydi. Çünkü öğretmenlerim iyiydi.", Z. 152f.). Die Lehrkräfte, so wird darin bereits angedeutet, bleiben auch hier für Büşra eine entscheidende Größe dafür, welche Erfahrungen sie im Raum der Schule macht. Sie bringt zum Ausdruck, dass das Verhältnis zu den Lehrkräften im Gymnasium jedoch eine durchaus positive Ausgestaltung fand. Dadurch eröffnet sich auch für Büşra ein neuer Positionierungsraum, wie sich an folgender Passage zeigen lässt:

B: Yani lise bende güzel şey/yani şey açısından hani eğitim açısından dediğ/tamamen hocalarla alakalı, nerdeyse bütün hocalarının Eğitim-Senli olması, ve mesela şey olurdu hani Eğitim-Senin ııı grevleri falan olurdu ya da hani bir günlüğüne boykotları falan olurdu. Okula öğretmen gelmezdi /biz de/ hepsi	B: *Yani* im Gymnasium sind bei mir schöne Dinge/ *yani* von dings her, *hani* von der Bildung her, wie gesa/ das hat total mit den *Hocas* zu tun, dass fast alle *Hocas* [dieses Gymnasiums] Mitglieder von Eğitim Sen[250] waren, und zum Beispiel gab es dings *hani* von Eğitim Sen ääh Streiks und so oder *hani* gab es eintägige Boykotte und so. Der*die Lehrer*in kam nicht zur

[250] *Eğitim Sen* ist eine links eingestellte Bildungsgewerkschaft in der Türkei.

boykotta, grevde (gülüyor). Ya lise hocalarımdan çok şey öğrendim. Hem tarih öğretmenlerimden, edebiyat öğretmenlerimden, İngilizce öğretmenlerimden falan. Yani tutunabileceğim insanlar vardı ve bu insanların şey derdi de yoktu. Hani belli bir ideolojiye çekme ya da hani bir dayatmada bulunma dertleri yoktu (3) [I: mhm] gayet işte öğrenci yolunu bulsun hani kendini bilsin, tanısın (.) işte hani bir şeyler kazansın, iyi bir insan olsun, ya da hani bilinçli bir insan olsun dertleri vardı. (Büşra Z. 170-178)	Schule/ wir auch/ alle waren beim Boykott, beim Streik (lacht). *Ya* von meinen *Hocas* habe ich sehr viel gelernt. Sowohl von meinen Geschichtslehrer*innen, Literaturlehrer*innen, Englischlehrer*innen und so. *Yani* da gab es Menschen, an denen ich mich festhalten konnte, und diese Menschen *şey* hatten auch keine Dings-Agenda[251]. *Hani* sie hatten keine Agenda, zu einer Ideologie hin zu ziehen oder *hani* etwas aufzuzwingen (3) [I: mhm] sie haben sich wirklich bemüht, dass der*die Schüler*in seinen*ihren Weg finden soll *hani* sich selbst kennen, kennenlernen soll (.) *işte hani* etwas gewinnen soll, ein guter Mensch sein soll, oder *hani* ein bewusster Mensch sein soll.

Während Büşra direkt vor dieser Passage über Herausforderungen gesprochen hatte, die sich im Gymnasium durch die verpflichtende Wahl der Profilfächer sowie durch die Phase der Pubertät gestellt hatten, führt sie hier eine Rahmung ein, nach der in der Gymnasialzeit „von der Bildung her" „schöne Dinge" passiert seien. Auffällig ist hier die sofortige Betonung, dass dies in vollem Umfang von den Lehrkräften abhing, womit Büşra meiner Lesart nach deutlich macht, dass ihre positiven Erfahrungen im Gymnasium einem reinen Zufall, d.h. dem Glück, an ‚gute' Lehrkräfte geraten zu sein, geschuldet sind. Indem die Lehrkräfte als ermöglichende Bedingung einer ‚besseren' Gymnasialzeit eingeführt werden, werden dabei meiner Lesart zufolge die vorherigen Konstruktionen der Willkürlichkeit der Lehrkräfte nicht aufgelöst, vielmehr verstärkt sich darüber der Eindruck, dass diese Büşra zufolge in Bezug auf die Erfahrungen der Schüler*innen eine monopolistische Stellung innehaben. Schieres Glück ist es dieser Darstellung nach, dass Büşras Lehrkräfte im Gymnasium Mitglieder der linken Bildungsgewerkschaft *Eğitim Sen* sind, und damit an potenziell systemkritischen Protesten und Boykotten teilgenommen haben. Diese Gymnasiallehrkräfte werden meiner Lesart nach zu Gegenfiguren der durch den Nationalstaat überformten Lehrkräfte der Grund- und Mittelschulzeit, die in Büşras biographischem Text lediglich in ihrer Funktion als verlängerter Arm des Staats erschienen waren. Die Gymnasiallehrkräfte hingegen durchbrechen das zuvor als monolithisch entworfene System Schule und fallen nicht länger mit ihm überein. Die Ausrichtung dieser politisch aktiven wie menschlich zugewandten Lehrkräfte, die die Sprecherin hier entwirft, scheinen auch auf die Schülerin Büşra Auswirkungen zu haben. Im Raum zwischen dem durch nationalstaatliche Narrative überformten Schulsystem und den Lehrkräften, die nun als eigen- und widerständige Subjekte auftauchen, ergibt sich, so meine These, auch ein Positionierungsraum für Büşra. Denn die Lehrkräfte erscheinen hier als Individuen, mit deren Positionen Büşra sich identifizieren kann, sie werden zu Verbündeten in einem Kampf gegen die in Schule repräsentierten gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Dementsprechend gibt sie zu verstehen, von den Lehrer*innen im Gymnasium „sehr viel gelernt" zu haben. Da Büşra als eines der ersten Merkmale dieser Lehrkräfte ihre Teilnahme an Protesten und Streiks einführt, ist anzunehmen, dass sich auch das Wissen, das sie von

[251] Der im Türkischen genutzte Begriff *dert*, den ich hier sinngemäß mit *Agenda* übersetzt habe, bezeichnet wörtlich *Kummer*, *Sorge* oder *Mühe*, während es in Verbform (*dert edinmek*) als *sich mit etwas befassen* übersetzt werden kann.

diesen Lehrkräften gelernt hat, nicht auf schulisches Wissen beschränkt. Neben dem Aspekt des Lernens ist nun besonders bemerkenswert, dass diese Lehrkräfte Büşra einen Halt geben („Menschen, an denen ich mich festhalten konnte“). Die Lehrkräfte im Gymnasium werden zur stabilisierenden Größe für Büşra, weil sie sie nicht formen und „zu einer Ideologie hin“ beeinflussen wollen. Im Gegensatz zu den in Grund- und Mittelschule eingeführten Lehrer*innenfiguren schreibt Büşra den Gymnasiallehrkräften humanistisch orientierte (und somit scheinbar unideologische) Bildungsziele zu, was deutlich wird, indem Büşra die Leitsätze der Lehrkräfte wiedergibt („dass der*die Schüler*in seinen*ihren Weg finden soll *hani* sich selbst kennen, kennenlernen soll (.) *işte hani* etwas gewinnen soll, ein guter Mensch sein soll, oder *hani* ein bewusster Mensch sein soll.“). Diese richten sich darauf, dass die Schüler*innen ihren eigenen Weg finden und sich selbst kennenlernen sollen, dass sie etwas erreichen und „ein guter Mensch“ werden sollen. Damit konstruiert Büşra ihre Gymnasialzeit als einen Raum, in dem grundlegend andere Normen der Anerkennbarkeit als zuvor Gültigkeit erhalten: Entgegen dem Ideal eines konformistischen, sich unterordnenden Schüler*innenkollektivs in der bisherigen Schulzeit wird nun Individualität und eigenständiges Denken zur anerkennbaren Norm. Büşra, so lässt sich an dieser Passage zeigen, wird darüber als Mensch und nicht als Teil der Masse angerufen, als ein Subjekt und damit jemand, die einen Eigenwert und individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten besitzt. Diese Anrufung verweist zugleich auf einen essentiellen Kern, der dem Subjekt zugeschrieben wird, und den es kennenlernen könne und solle. Dies zu können wird ihm außerdem zugetraut, und das Subjekt somit als ‚fähig‘ adressiert, zugleich wird es ihm jedoch potenziell auch abverlangt.

Alternativer Bildungsraum durch Bücher

Die auf diese Passage folgenden Sequenzen lassen sich als Büşras Umsetzung des neu eingeführten Werts der Individualität im gymnasialen Raum und als Finden ihres ‚individuellen Wegs‘ lesen, und somit gewissermaßen als Umwendung auf die oben beschriebene Anrufung als ‚Mensch‘. Der folgende Interviewausschnitt führt zum biographischen Thema ‚Bücher lesen‘ hin, das für Büşra zu einem emanzipatorischen Prozess wird.

B: Sonra benim bir öğretmenimle aram çok iyiydi yani onu sonradan/ tabii başta bilmiyordum, kadın çevirmenmiş. Böyle İngilizceden Kürtçeye falan kitap çeviriyormuş. [I: mhm] Bayağı işte ben istiyordum mesela kitap falan istiyordum ondan, o getiriyordu. Başka bir edebiyat öğretmenim vardı. O da yani Kürt, yine Kürtçesi ikisinin de iyi. O da bayağı bir destek oluyordu hani kitap falan/ Benim öğretmenlerle ilişkim hep kitap üzerine oldu lisede. Böyle ben kitap istiyordum, onlar getiriyordu. (gülüyor) [I: çok güzel] Çok da okuyordum yani. Lisede gerçekten	B: Danach hatte ich mit einer Lehrerin eine sehr gute Verbindung *yani* ich habe es später erst/ am Anfang wusste ich es natürlich nicht, die Frau war wohl Übersetzerin. Sie übersetzte wohl so Bücher und so von Englisch nach Kurdisch. [I: mhm] *İşte* ich wollte das echt, zum Beispiel wollte ich Bücher von ihr und so, sie hat [immer wieder] welche mitgebracht. Ich hatte noch eine*n andere*n Literaturlehrer*in. Er*sie ist auch *yani* Kurd*in, auch das Kurdisch von beiden ist gut. Der*die war auch eine ziemliche Unterstützung *hani* Bücher und so/ Meine Beziehung zu meinen Lehrer*innen war immer über Bücher im Gymnasium. So, ich wollte ein Buch, sie haben es mitgebracht (lacht) [I: total schön] Ich habe auch viel gelesen *yani*. Es würde hinkommen,

yani hani iki günde bir kitap falan desem yeridir ya da günde bir kitap falan yani çünkü gerçekten deli gibi kitap okuyordum (gülüyor). Hem o ergenlik dönemini, hani o buhranlı dönemi ya da o bunalımlı dönemi işte kitap okuyarak atlattım ben (gülüyor). (Büşra Z. 180-188)	wenn ich sage, im Gymnasium wirklich *yani hani* ein Buch in zwei Tagen oder am Tag ein Buch und so *yani* denn ich habe wirklich wie verrückt gelesen (lacht). Sowohl die Pubertätsphase, *hani* diese depressive Phase oder diese Krisenphase *işte* habe ich überstanden, indem ich Bücher gelesen habe (lacht).

In dieser Passage führt Büşra zwei Lehrkräfte als Schlüsselpersonen ein, mit denen sie – im Kontrast zu den Nicht-Beziehungen vor allem in der Grundschulzeit – eine gute Beziehung hatte. Auffällig ist, dass die beiden Lehrkräfte – anders als jegliche Lehrkräfte der Grund- und Mittelschulzeit – als komplexe Subjekte eingeführt werden. Dabei tritt eine der Lehrkräfte mit der besonderen Information hervor, dass sie Bücher vom Englischen ins Kurdische übersetzte, und beiden schreibt Büşra gute Kurdischkenntnisse zu. Im Vergleich zum bisherigen biographischen Text ist dies der erste Punkt, an dem die Figur der kindlichen Büşra mit ihren Lehrkräften in eine Interaktion tritt. Zudem erscheint mir der Hinweis auf die Übersetzungstätigkeit der erstgenannten Lehrkraft aus zwei Gründen interessant. Zum einen wird hier ein Subjekt konstruiert, das mehr ist als eine Lehrerin, ein Subjekt, das nicht durch seine Funktion als ‚Soldat*in des (nationalen) Wissens' (vgl. Karakaşoğlu 2007) völlig determiniert wird. Im Gegenteil vereinbart es zwei augenscheinlich widersprüchliche Pole miteinander, und zwar den national überformten, gesetzlich monolingualen Raum der Schule mit einer innerhalb dieses Raums für nicht-existent erklärten Sprache. Damit ist die Übersetzungstätigkeit der Beweis für die Materialität der kurdischen Sprache sowie dafür, dass Menschen sie beherrschen, zu Papier bringen und mit ihr professionell umgehen, z.B. in Übersetzungsvorhaben. Verstärkt durch die Konnotation von Übersetzen als intellektueller Tätigkeit erscheint diese Lehrkraft als eine Art Gatekeeper*in zu einer anderen, über die Schule hinausweisenden Welt. Büşra macht deutlich, dass sie ihren Lehrer*innen gegenüber den Wunsch nach Büchern äußerte und dass die beiden diesem nachkamen. Sie stellt dies als unkomplizierten und direkten Zusammenhang dar: „So, ich wollte ein Buch, sie haben es mitgebracht". In Büşras biographischer Konstruktion nehmen diese Lehrkräfte damit die Rolle von Unterstützer*innen („eine ziemliche Unterstützung") ein, eröffnen ihr einen parallelen Raum und fördern sie damit in ihrem individuellen und intellektuellen Entwicklungsprozess. Büşra beschreibt eine exzessive Routine des Lesens, in der sie in ein bis zwei Tagen ein Buch liest und sofort das nächste zu lesen beginnt. Hier entsteht das Bild eines manischen, süchtigen Lesens, wie ausgehungert von einem Mangel an intellektueller Förderung, der nun aufgeholt wird, indem Büşra alles liest, was ihr die Lehrkräfte geben. In Büşras Darstellung nämlich entsteht der Eindruck, dass es nicht um die tatsächlichen Inhalte der einzelnen Bücher geht, sondern darum, überhaupt zu lesen. Büşra kreiert hier das Bild eines parallelen Tagesgeschäftes in der Schule, bei dem sie ein gelesenes gegen ein neues Buch eintauscht. Sie fasst zusammen, dass im Gymnasium alle Beziehungen, die sie zu den Lehrkräften hatte, über Bücher hergestellt wurden. Damit entsteht nicht nur der Eindruck einer Augenhöhe mit ihren Lehrkräften, die sie als individuelles, zu förderndes Subjekt wahrzunehmen scheinen, sondern Lehrkraft und Schülerin scheinen sich in dieser Situation als Andere, möglicherweise als Intellektuelle (bzw. intellektuell Werdende), zu begegnen. Als Effekt dieses ‚Verschlin-

gens' von Büchern konstatiert Büşra, dass sie lesend über die Krisen der Pubertät hinweggekommen sei, und inszeniert damit das Bücherlesen als Bewältigungsstrategie, die sie über die Herausforderungen des Erwachsenwerdens hinwegträgt.

Der alternative Lernraum, zu dem Büşra einen Zugang erhält, indem einzelne Lehrkräfte ihr Bücher ausleihen, erfährt in der folgenden Passage eine weitere Ausgestaltung. Bereits in der vorhergegangenen Szene wurde deutlich, dass die Information über die kurdischsprachigen Lehrkräfte und die Übersetzungstätigkeiten einer der Lehrkräfte, das Bild einer natio-ethno-kulturell homogen-türkischen Codierung durchkreuzen. Die Schule wird in Büşras Sprechen über die Gymnasialzeit zu einem Ort, an dem für sie auch nicht-türkische, kurdische Positionen sichtbar werden. Als ihr von einer Lehrkraft ein kurdischsprachiges Buch mitgebracht wird, erhält Büşra auch selbst ein natio-ethno-kulturell codiertes Positionierungsangebot:

> B: Anlattığım hocalarımdan biri, şey işte ben istiyordum, merak ediyordum ya işte mesela kadın bana kendisi anlatmaktan çok hani kitap vermeyi tercih ediyordu. Başka, şey/ Kürtçe kitaplar verdi mesela. ( ) "Okuyor musun? Biliyor musun?" falan. Biliyorum ama hani şey mesela annem dışında hiç kimseyle Kürtçe konuşamıyordum. Çünkü/bir de/ eğitimin tabii asimilasyon yönünü anlatmaya gerek yok yani tüm Kürt öğren/yani birinci sınıfta Kürtçe konuşamayan öğrenciler artık ortaokul sonunda lisede "Kürtçe bilmiyorum" diyorlar yani o noktaya geliyorlar. Ben onlardan biri değilim çünkü politik olarak dediğim gibi/ işte şey hani o zaman Roj TV falan var mesela Roj TV izliyorum ya da Azadiya Welat var, gazete, onu okuyorum. Anlayamıyorum ama okumaya çalışıyorum, eğitim almamışım ama yine de zorluyorum anlayacak ve okuyacağım falan diye. İşte hocam "Biliyor musun?" dedi. "Biliyorum" dedim işte hani. (Büşra Z. 189-199)

> B: Eine von den *Hocas*, von denen ich erzählt habe, *şey işte* ich wollte das, ich war neugierig *ya işte* zum Beispiel hat die Frau es bevorzugt, mir viele *hani* Bücher zu geben, anstatt dass sie mir selbst erzählt. Außerdem *şey*/ hat sie [mir] Bücher auf Kurdisch gegeben zum Beispiel ( ) „Kannst du das lesen [wörtl.: Liest du das, MH], Kannst du es?" und so. Ich kann es, aber *hani şey* zum Beispiel, ich konnte mit keinem außer meiner Mutter Kurdisch sprechen. Denn/ außerdem/ natürlich ist es nicht nötig von dem Assimiliationsaspekt der Bildung zu erzählen *yani* alle kurdischen Schül/ *yani* Schüler*innen, die in der Grundschule kein Kurdisch sprechen konnten, sagen in der Mittelschule und schließlich im Gymnasium „Ich kann kein Kurdisch" *yani* sie kommen an diesen Punkt. Ich bin keine von denen, denn politisch wie gesagt/ *işte şey hani* zu der Zeit gibt es Roj TV und so, zum Beispiel gucke ich Roj TV oder Azadiya Welat, eine Zeitung, die lese ich. Ich kann es nicht verstehen, aber ich versuche, es zu lesen, ich habe keinen Unterricht [darin] gehabt, aber trotzdem zwinge ich [mich], sodass ich es verstehen und lesen werde. *İşte* die *Hoca* hat gesagt „Kannst du es?". „Kann ich", habe ich gesagt *işte hani*.

Zu Beginn dieser Sequenz erhalten wir einen Einblick über die Routine des ‚Bücherhandels', den Büşra mit einigen ihrer Lehrkräfte unterhält: Die Sprecherin stellt hier eine Rollenverteilung dar, in der sie selbst als bereitwillige, neugierige Rezipientin erscheint, während die Auswahl der Bücher durch die Lehrkraft getroffen wird. Sie zeichnet somit die Konstellation eines Erziehungsverhältnisses, in dem Büşra durch die individuelle Zuwendung der Lehrkraft gefördert und damit mehr und mehr zu einer Verbündeten wird, die, wie wir in der obigen

Passage erfahren, auch mit Literatur konfrontiert wird, welche die national gefasste Sprachenordnung der Schule, die jede Sprache außer Türkisch verbietet (vgl. Abschnitt 2.1), unterläuft: Kurdische Literatur stellt in der türkischen Schule ein Tabu dar, das in Büşras biographischem Text durch jene, die als Lehrkräfte diese Ordnung eigentlich vermitteln sollen, unterwandert wird. Während wir darauf schließen können, dass Büşra zuvor von ihren Lehrkräften türkischsprachige Bücher erhalten hat, wird der Lernprozess nun von den Lehrkräften auf eine andere Ebene, eine andere Stufe gehoben: Indem sie der Schülerin kurdischsprachige Literatur zur Verfügung stellen, erhält ihre Förderung eine politische Note, über die die Lehrkraft als politische Subjekte entsteht. Ihre an Büşra gerichtete Anfrage „Kannst du das lesen [wörtl.: Liest du das, MH]? Kannst du es?“ enthält meiner analytischen Lesart nach unterschiedliche Anrufungen.

Zunächst richtet diese Äußerung die Anrufung an Büşra als potenziell Kurdischsprechende. Damit enthält sie Hinweise auf die Imagination der Lehrkraft, was Büşra ‚können‘ könnte und welches Selbstverständnis sie möglicherweise von sich selbst habe. Damit führt die Lehrkraft in dieser Situation eine neue Norm der Anerkennbarkeit ein: Im parallelen Lernraum, der sich zwischen Büşra und ihrer Lehrkraft entspinnt, gilt Kurdisch zu sprechen plötzlich nicht mehr nur als ‚nicht unmöglich‘, sondern gar als wünschenswert. Vor dem Hintergrund dessen, dass die Sprachenregelung der Schule in der Türkei keine andere Sprache als Türkisch duldet (Artikel 42/9 der türkischen Verfassung), erscheint dieser Normhorizont jedoch nicht allgemeingültig, sondern als in einem besonderen, intimen, geheimen Raum gültiger. Büşra wird über die Frage der Lehrkraft eingeladen, diesem besonderen Raum beizutreten, Teil einer ausgewählten Gruppe zu werden. Zugleich lese ich darin auch eine Anrufung als Geprüfte, die sich entlang des alternativen Anerkennbarkeitshorizonts beweisen muss. Damit verbindet sich – so legt Büşras Darstellung es nahe – der Wunsch, die Lehrkraft, von der für sie eine Faszination ausgeht, nicht zu enttäuschen. Zugleich macht Büşra der Interviewerin gegenüber deutlich, dass sie als Resultat der restriktiven Sprachenordnung in der Schule eigentlich nur über eingeschränkte Kurdischkenntnisse verfügte. Zuletzt verbindet sich mit der Äußerung der Lehrkraft eine Wertschätzung und Anerkennung, denn es wird darin deutlich, dass die Lehrkraft ihr die nötigen Kurdischkenntnisse zutraut, und damit Büşra als jemanden anspricht, die nicht vollständig assimiliert wurde, die möglicherweise eine widerständige Seite hat. Die Anfrage der Lehrkraft zeigt, dass Büşra in ihrer ‚Besonderheit‘ als kritisch denkende Schülerin, als die sie sich bereits zuvor im Interviewtext entworfen hatte, d.h. als jemand, die die hegemonialen Strukturen der Schule durchschaut, von einer Lehrkraft erkannt und wertgeschätzt wird.

Ähnlich einem Filmschnitt unterbricht Büşra nach dieser Frage der Lehrkraft die Darstellung des Anrufungsgeschehens. Der Eindruck entsteht, dass sie die Frage in der Interviewsituation, d.h. vor der Interviewerin beantwortet, wie in einem geschützten Raum, in dem sie sich erklären kann. Hier gibt sie über ihre eingeschränkten Kurdischkenntnisse Auskunft, da sie lediglich mit ihrer Mutter, und somit in einer intimen Vertrauensbeziehung, Kurdisch spreche. Büşra greift als Erklärung auf die sprachliche Zurichtung durch die Schule zurück, welche die Schüler*innen an den Punkt bringe, über sich zu sagen, dass sie kein Kurdisch sprechen könnten. Die Gruppe dieser Schüler*innen entwirft Büşra als ein Kollektiv, von dem sie selbst kein Teil ist. Vielmehr nutzt sie es als eine Abgrenzungsfolie zur Selbstpositionierung, indem sie klarstellt: „Ich bin keine von denen“. Im Folgenden nämlich entwirft Büşra sich als Subjekt, das den Assimilationsanstrengungen der Schule standgehalten hat, indem es über alternative Wege versucht hat, seine kurdischen Sprachkenntnisse zu erhalten. Indem sie sich hier auf *Roj TV* und *Azadiya Welat*, zwei kurdischsprachige und

politisch umkämpfte Medien[252] bezieht, ruft sie zudem eine politische Ebene auf. Sie inszeniert sich als jemand, die trotz großer Verständnisschwierigkeiten entschlossen war, sich die kurdische Sprache zu erarbeiten und somit gegen das Defizit anarbeitet, „keinen Unterricht [darin] gehabt" zu haben. Büşras Selbstpräsentation als Besondere speist sich dann daraus, dass auch sie durch die restriktive Sprachenpolitik der Schule geformt wurde, nun jedoch eigenständig und ehrgeizig damit umgeht, und suggeriert letzten Endes, dass die Lehrkraft zurecht mit kurdischsprachiger Literatur auf sie zugekommen ist. Zurück in der Anrufungsszene („*İşte* die Lehrerin hat gesagt „Kannst du es?". „Kann ich", habe ich gesagt *işte hani*."), antwortet Büşra mit einem uneingeschränkten ‚Ja' und präsentiert sich damit als sicherer, als sie sich zuvor in ihrer detaillierteren Erklärung gezeigt hat. Damit verschweigt sie ihrer Lehrerin ihre mangelnden Kenntnisse, um vor den Augen der Lehrkraft nicht vom idealen Selbstbild abweichen zu müssen. Sie entwirft sich somit als ein Subjekt, das gewissermaßen ‚in Vorleistung' geht: Die Gymnasialschülerin Büşra scheint die Anfrage der Lehrerin als eine einmalige Chance zu interpretieren. Sie ist entschlossen, diese Chance zu ergreifen und sich und der Lehrkraft zu beweisen, dass sie das Positionsangebot ausfüllen kann.

Der Raum des Gymnasiums, so wird anhand der oben gezeigten Szenen deutlich, entsteht gegenüber den Konstruktionen von Grund- und Mittelschule als Raum, in dem neue Normen der Anerkennbarkeit gelten. Somit sind Subjekte nun als Individuen anerkennbar, deren kritische Denkfähigkeit wertgeschätzt wird. Besonders im alternativen Lernraum des Bücherhandels, den Büşra mit ihren Lehrkräften unterhält, wird die kurdische Sprache als etwas Förderungswürdiges konstruiert und ermöglicht nunmehr, dass Büşra sich in diesem Anrufungsraum gegenüber der Lehrkraft über die natio-ethno-kulturelle Codierung ‚kurdisch' entwerfen kann. Diese neuen Anerkennbarkeiten, so macht Büşra jedoch ebenfalls sehr deutlich, werden maßgeblich durch die Lehrkräfte geschaffen und ihre Entstehung sind somit das Resultat von Einzelpersonen. Damit entstehen Büşras positive Erfahrungen im Raum Schule als Ausnahme und glücklicher Zufall, und weniger als Resultat eines ‚natürlichen' Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter.

Rück-Aneignung der kurdischen Sprache als Ermächtigungsprozess

Im Folgenden nun stellt Büşra dar, wie sie sich mit der kurdischsprachigen Literatur, die ihre Lehrkraft ihr zur Verfügung gestellt hat, auseinandergesetzt hat[253]:

B: Kürtçe kitaplar almaya başladım ondan. Çok zorlanıyordum başlarda, öyle okuyamıyordum falan. Böyle yarım saatte bir sayfa okuma falan, böyle çok acı çekme. Yani çünkü hiç

B: Ich habe begonnen, von ihr kurdische Bücher zu nehmen. Ich hatte große Schwierigkeiten am Anfang so ich konnte es nicht lesen und so. So in einer halben Stunde eine Seite zu lesen und so, so sehr zu leiden. *Yani* weil du gar keinen Unterricht bekommen

[252] *Roj TV* ist ein kurdischsprachiger Fernsehsender, der seit 1996 unter verschiedenen Namen (*MED-TV*, *MEDYA-TV*) aus dem europäischen Ausland sendete. Er wurde 2012 aufgrund seiner Nähe zur PKK wegen Terrorunterstützung verurteilt und etwas später geschlossen. *Azadiya Welat* gilt als erste kurdischsprachige Tageszeitung, die aus der 1992 gegründeten und seitdem immer wieder angeklagten Wochenzeitung *Welat* hervorgegangen ist. Im Sommer 2016 wurde sie von der türkischen Regierung verboten. Zum Zusammenhang der Entwicklung einer kurdischen Identität und kurdischsprachigen Medien mit Fokus auf den Fernsehsender MED-TV siehe Hassanpour (1998), mit Fokus auf neue Medien siehe Sheyholislami (2011).

[253] Da die Sprecherin die Prozesshaftigkeit dessen sehr anschaulich zum Ausdruck bringt, habe ich mich dafür entschieden, die Sequenz in ihrer vollen Länge abzubilden.

eğitim almamışsın. Sadece kafanda olan bir şey. Annen babanla konuştuğun bir dil. Ve onu soyuta çev/ şu an gözünün önünde bir kağıt var ( ) onu okuman gerekiyor. Başta çok zorlanıyordum ama zorladım yani bırakmadım. Arada sorguluyorum "Niye bunu okuyorum?" falan çünkü çok acı çekiyorum, anlayamıyorum. Hani şu anki halimle Fransızca okumak gibi bir şey belki. Ama hani belki yaştan kaynaklı çünkü o zaman yine çocuktum daha. Hem de şeyden kaynaklı azimden işte. Okudum baya. Hani artık hızlı akmaya ve o dil gelişmeye başladı bende. Yani hani Kürtçe artık beynimde/beynime aldım yani o beynimde yer etti bir şekilde. Çok ilginç şeyler oldu mesela. İşte orda, kitapta bir kelime görüyorum, "Aa bunu babaannem söylüyordu" falan diyorum işte. [I: aaah] Evet. Orda bir deyim geçiyor, "Aa bunu annem sürekli kullanıyor" falan diyorum. Ya da işte bir kelime geçiyor, yine bunu teyzem söylüyordu falan yani sürekli. Babaannem küçükken bize sürekli böyle hikâyeler anlatırdı. Fabllar falan. İşte sürekli Kürtçe kelimeleri orda bulunca hani kendimden bir şey buluyormuşum gibi hissediyordum ve daha çok böyle hoşuma gidiyordu, böyle hani kimliğimi buluyordum yine, bir aidiyet buluyordum o dile karşı. Bu şekilde kendi kendimi zorlayarak Kürtçe okumaya başladım. Başta hikâyeler, sonra romanlar, sonra şiirler ve lise sona kadar da gelişti bu.
(Büşra, Z. 204-221)

hast. Es ist etwas, das nur in deinem Kopf ist. Eine Sprache, die du mit deiner Mutter und deinem Vater sprichst. Und das ins Abstrakte übers/ jetzt ist vor deinen Augen ein Papier ( ) das musst du lesen. Am Anfang hatte ich große Schwierigkeiten, aber ich habe [mich] gezwungen also ich habe nicht aufgegeben. Zwischendurch hinterfrage ich es, „warum lese ich das?" und so weil ich sehr leide, ich kann es nicht verstehen. *Hani* so etwas wie wenn ich in meinem jetzigen Stand Französisch lese vielleicht. Aber *hani* vielleicht kommt das vom Alter, denn zu der Zeit war ich immer noch ein Kind. Außerdem kam das nämlich von dings, von meiner Entschlossenheit iste. Ich habe ganz schön gelesen. *Hani* endlich hat es bei mir begonnen, schnell zu fließen und dass diese Sprache sich entwickelt. *Yani hani* Kurdisch war endlich in meinem Gehirn/ich habe es in mein Gehirn aufgenommen *yani* es hat sich in meinem Gehirn festgesetzt irgendwie. Es sind sehr interessante Sachen passiert zum Beispiel. *İşte* dort, im Buch sehe ich ein Wort, „Ah das hat meine Oma [väterlicherseits] immer gesagt" sage ich und so. [I: aaah] Ja. Dort taucht ein Sprichwort auf, „Ah das benutzt meine Mutter immer" und so sage ich. Oder *işte* ein Wort taucht auf, das hat wiederum meine Tante [mütterlicherseits] gesagt und so, *yani* dauernd. Als wir klein waren, hat meine Oma [väterlicherseits] uns dauernd solche Geschichten erzählt. Fabeln und so. *İşte* wenn ich dauernd diese kurdischen Wörter dort gefunden habe *hani* habe ich mich gefühlt, als hätte ich etwas von mir selbst gefunden und es machte mir so viel mehr Spaß, so *hani* fand ich meine Identität wieder, ich fand eine Zugehörigkeit gegenüber dieser Sprache. So habe ich, indem ich mich selbst gezwungen habe, angefangen, Kurdisch zu lesen. Am Anfang Geschichten, danach Romane, danach Gedichte und bis das Gymnasium zu Ende war, hat es sich auch entwickelt.

Büşra stellt in dieser Passage den Prozess, in dem sie sich einen Zugang zu kurdischsprachigen Büchern erschließt, als die Erzählung einer gemeisterten Herausforderung dar. Sehr deutlich macht sie, dass sie anfangs große Schwierigkeiten hatte, die kurdischen Texte zu verstehen, dass sie sich zwingen musste, nicht aufzugeben, dass sie selbst daran gezweifelt und sich gefragt habe, warum sie sich diese Last aufbürde. Sie stellt den Prozess als kleinschrittig und langsam dar, zugleich verortet sie diese Schwierigkeiten besonders „am Anfang" des

Prozesses. Als Begründung für diesen beschwerlichen Weg führt Büşra das Fehlen eines kurdischen Sprachunterrichts in der Schule an, womit sie eine Ausgangslage beschreibt, die sie mit Mitschüler*innen teilte, und sich selbst als Produkt des staatlichen Bildungssystems entwirft. Die kurdische Sprache ruft sie als „etwas, das nur in deinem Kopf ist" auf. Deutlich wird in diesem Ausdruck, dass die kurdische Sprache als etwas Eingeschlossenes, Isoliertes, möglicherweise nur Imaginiertes entworfen wird. Damit verweist sie meiner Lesart nach auf das zu einem früheren Zeitpunkt im biographischen Text aufgerufene hegemoniale Narrativ, laut dem es „keine Sprache [gebe], die Kurdisch heißt" („Kürtçe diye bir dil de yok", Z. 40). Bis dato hatte diese als ‚Einbildung' disqualifizierte Sprache noch keine (offizielle) Bestätigung, keine Anerkennung erhalten, sie war ausschließlich im Raum des Privaten verortet gewesen. Dass Büşra Kurdisch als eine Sprache, „die du mit deiner Mutter und deinem Vater sprichst" einführt, ruft nicht nur die zuvor bereits öfters auftauchende Differenz zwischen dem Raum der Familie und dem der Schule auf, sondern verweist zugleich auf ein spezifisches, alltagsorientiertes Sprachregister des Kurdischen. Später zieht Büşra die Parallele zum Französischen, womit sie Kurdisch mit einer Fremdsprache vergleicht. Durch die kurdischen Bücher, so scheint es, erhält die Sprache nun jedoch eine Materialisierung und lässt damit die Ebene der Vorstellung hinter sich. Sowohl seine Schriftlichkeit, als auch sein schriftsprachliches Register stellen eine Aufwertung des Kurdischen dar. Zugleich stellt diese neue abstrakte Ebene, die die Sprache der Ebene konkreter Interaktionen enthebt, Büşra vor eine herausfordernde Aufgabe: „Jetzt ist vor deinen Augen ein Papier ( ) das musst du lesen". In dieser Aussage drückt sich sodann Büşras Haltung zu dieser Aufgabe aus, die sie zwar als schwierig, anstrengend und leidvoll darstellt, jedoch zugleich alternativlos ist. Obschon sie keinen äußeren Zwängen unterstellt ist, scheint Aufgeben für sie keine Option zu sein, wodurch eine jugendliche Büşra entworfen wird, die sich der Einmaligkeit der Chance, die ihr gegeben wird, bewusst ist. Büşra stellt sich an dieser Stelle als jemand dar, die diese Herausforderung selbstständig, d.h. ohne Hilfe von außen, bewältigt hat. Dass dies eine bemerkenswerte Leistung ist, scheint ihr durchaus bewusst zu sein, sodass sie eigentheoretische Erklärungen für ihren Erfolg anführt: Sowohl ihr junges Alter als auch ihre Entschlossenheit hätten ihr geholfen. Dass Büşra sich selbst theoretisiert, verstärkt den Eindruck, dass sie von der Interviewerin auch als ebendiese junge Frau gelesen werden möchte, die durch die Charaktereigenschaft der Entschlossenheit aus dem Kollektiv heraussticht. Sie führt hier die eigene Lesart als kritisches, hinterfragendes, zähes Kind fort, die sie bereits in den vorhergehenden Passagen immer wieder angedeutet hatte (so z.B.: „Ich war ein zähes Kind", „Sert bir çocuktum", Z. 133). In dem Emanzipationsnarrativ, auf das der biographische Text immer wieder rekurriert, ist sie aufgrund ihrer Charaktereigenschaften, die ihr qua Natur mitgegeben wurden, in der Lage gewesen, die hegemonialen Verhältnisse zu unterwandern.

Durch die Relevanzsetzungen wird in der obigen Passage deutlich, dass es bei Büşras Lesepraxis nicht um den Inhalt der Texte zu gehen scheint, sondern allein um die Erweiterung der Sprachkenntnisse. Während zuvor die kurdische Sprache „nur in deinem Kopf" war, lässt sie sich nun „in meinem Gehirn" nieder, sie wird von herumgeisternden Bruchstücken zu systematischem, abrufbarem Wissen, das nutz- und anwendbar ist. Büşra stellt ihre Selbstbeobachtungen während dieses Prozesses dar, in dem sich alte, unzusammenhängende Sprachbestände, die sie im Raum der Familie erworben hatte, mit dem neuen, kognitiv gelernten Wissen verbinden. Diese Verbindung entsteht darüber, dass Büşra beim Lesen immer wieder Wörter wiedererkennt, welche sie aus dem gesprochenen Kurdisch ihrer Familienmitglieder kennt. Zunächst wird die kurdische Sprache zu Beginn der Passage als Sprache eingeführt, die „nur in deinem Kopf" sei und die nur mit den Eltern gesprochen werde, später treten hier

neben der Mutter auch andere weibliche Familienmitglieder in Erscheinung, die im Büşras Gegenwart Kurdisch gesprochen haben, was den Eindruck erweckt, dass der Abschwächung des Status‘ der kurdischen Sprache ein Kollektiv an Kurdischsprechenden entgegengestellt wird. Die gesprochene Sprache an die Autorität der Schriftsprache zu koppeln enthält überdies die Möglichkeit, so scheint es, dass auch die Allgegenwärtigkeit des Kurdischen in Büşras Familienalltag eine Aufwertung erfährt. Das sprachliche Wissen der Familie erscheint nicht länger als kontextlos und nischenhaft, sondern fügt sich Büşras Darstellung zufolge in eine (schrift-) sprachliche Welt und damit Tradition ein, zu der Büşra nun einen Zugang erhält. Sie entsteht dadurch als ein Subjekt mit einer Geschichte: Zum einen als ein Subjekt, das Teil von etwas Größerem ist, zugleich auch als Subjekt mit einer biographischen Vergangenheit, in der die kurdische Sprache bereits immer schon existent gewesen ist. Damit wird auch deutlich, dass es sich bei der Rückaneignung der Erstsprache nicht nur um einen kognitiven, sondern zugleich um einen hochemotionalen Prozess handelt: Büşra erhält neben dem Zugang zu ihrer erstgelernten Sprache gleichzeitig auch einen Zugang zu ihrer Erinnerung. Durch das in der Gymnasialzeit erworbene Wissen eröffnet sich ihr ein Fenster in die frühe Kindheit. Die Emotionalität dieses Prozesses spiegelt sich auch sprachlich wider, indem sie über die wörtliche Rede der jugendlichen Büşra die Freude über den Zugang zur eigenen Kindheit mit der Interviewerin teilt. Zum Abschluss der Passage hin formuliert Büşra etwas abstrakter, dass sie beim Lesen und Lernen der kurdischen Sprache das Gefühl hatte, „als hätte ich etwas von mir selbst gefunden“. Mit dieser Parallelisierung von Selbst und Sprache wird der starke Bezug deutlich, den Büşra zwischen Sprache und Identität herstellt. Beides, so lässt das aufgerufene Bild des Findens vermuten, ist verloren gewesen, beides hat Büşra gesucht und in ihrer Grund- und Mittelschulzeit im Raum Schule nicht gefunden. Indem nun das schriftliche Medium des Buches, das ein schulisches Medium darstellt, die gleichen Wörter nutzt wie Büşras Familie, erhält die Familiensprache Kurdisch, die Identität, kurdisch zu sein, einen neuen Status, eine Bestätigung und Anerkennung. Büşra, so ließe sich formulieren, tritt damit auch in ein Feld neuer Anerkennbarkeiten ein, das ein affirmatives Selbstverständnis als Zugehörige zu einem kurdischen Kollektiv ermöglicht.

In einer hier nicht abgedruckten nächsten Passage führt sich dieser Prozess fort, indem Büşra erzählt, dass die Lehrkräfte ihr auch Literatur geben, die inhaltlich für sie interessant wird: So geben sie ihr theoretische Bücher über kurdische Geschichte und Sprache. Dadurch wird das Feld der Anerkennbarkeit kurdischer Positionierungen weiter ausgebaut, indem kurdische Geschichte, Sprache, Vergangenheit und Identität selbst zu literaturwürdigen Themen aufgewertet werden.

Auffällig an der oben angeführten, wie auch an den vorangegangenen Passagen ist, dass sich Büşras biographischer Text in den Passagen des Sprechens über die Gymnasialzeit stark an der Ebene des Erlebens orientiert und recht bildlich ist. Hier lässt sich ein enormer Kontrast zu den Passagen über die Grund- und Mittelschulzeit feststellen, die die kindliche Büşra nicht als eigenständige Akteurin ihrer Geschichte dargestellt hatten, sondern sich mit der Rahmung mit kolonialen Gewaltverhältnissen stets theoretisch vorgeformt und abgesichert präsentierten. Hier hingegen, so scheint es, ist keine Theorie nötig. Zum einen könnte dies darauf verweisen, dass Büşra nun aus der Theorie heraustritt, indem sie sich von der kolonialen Unterwerfungserfahrung befreit. Dieser Prozess ist ein individueller Prozess unter individuellen Bedingungen (Charaktereigenschaften, Hilfe von Lehrkräften) und würde möglicherweise durch den Bezug auf eine Theorie, die wiederum auf eine Verallgemeinerbarkeit verweist, eher entwertet. Büşra hingegen macht sehr deutlich, dass, während sich ihre Unter-

werfungs- und Gewalterfahrungen in der Schule durchaus generalisieren und auf ein unterworfenes Kollektiv ausweiten lassen, dies für den Ermächtigungsprozess nicht zutrifft. Hier entwirft sie vielmehr eine individuelle Erfolgsgeschichte der Rückaneignung der kurdischen Sprache und Identität, in deren Fortgang sie immer abstraktere und komplexere Literatur zu verstehen vermag („Am Anfang Geschichten, danach Romane, danach Gedichte"). Im Fortgang dieser oben besprochenen Passage bringt Büşra dann auch zum Ausdruck, dass die Lehrkräfte ihr schließlich auch Schriften postkolonialer Theoretiker*innen wie Frantz Fanon und Edward Said zu lesen gaben, sodass der Prozess des Bücherlesens in der Gymnasialzeit Büşra nicht nur zurückführt zu ihrer erstgelernten Sprache Kurdisch, sondern sie zudem mit jenem theoretischen Instrumentarium ausstattet, das sie auch in der Konstruktion ihres biographischen Textes zur Anwendung bringt. Somit lässt sich formulieren, dass sie aus diesem Prozess gewissermaßen als das kritische Subjekt hervorgeht, als das sie sich in der Interviewsituation zeigt.

Widerstand in der Schule: die „wütende Jugend"

Nachdem Büşra die Konstruktion ihrer eigenen Schulzeit abgeschlossen hat, drückt sie aus, dass sie nun noch „eine allgemeine Sache erzählen" will, „*hani* wie in Diyarbakır (..) ein*e Gymnasialschüler*in oder das gymnasiale Umfeld war" („bir de genel bir şey anlatmak istiyorum hani Diyarbakır'da (..) bir lise öğrencisi ya da lise ortamı nasıldı", Z. 294f.). Auf diese Rahmung entsteht eine Passage, die mir insbesondere vor dem Hintergrund von Büşras sehr positiver Darstellung der Gymansialzeit als Ermächtigungsprozess als starker Kontrast erscheint:

B: Ya da öğrencilerde de mesela şey vardı (.) hani bir (..) ÖFke. Ya bir keresinde bir arkadaşım şey demişti işte hani ne bileyim okulda siyasi bir çalışma yapmışlar herhalde, bildiri mi dağıtmışlar. Ne yapmışlarsa artık. İşte müdür yardımcısı odasına çağırıp hani "Bu yaptığın suç biliyorsun değil mi?" falan diye sormuş. Şey demiş (çok hızlı, vurgulayarak) "Sizin bize her sabah İstiklal Marşı okutmanız da suç o zaman". Yani böyle. […] Bunu söyleyen arkadaşım sonra dağa çıktı mesela yani liseden. Bir (.) öyle (.) arkadaş (.) yani hepimizin vardır öyle bir hikâyesi hani Kürdistan'da okumuş bir öğrencinin, Kürt öğrencinin, Türk de olabilir tabii Kürdistan'da okumak

B: Oder unter den Schüler*innen gab es auch zum Beispiel dings (.) *hani* eine (..) WUt. *Ya* einmal hat ein*e Freund*in von mir dings gesagt *işte hani* was weiß ich, wahrscheinlich haben sie in der Schule eine politische Arbeit gemacht, vielleicht haben sie Flugblätter verteilt. Was auch immer sie gemacht haben. *İşte* der*die stellvertretende Schulleiter*in hat ihn*sie ins in sein Zimmer gerufen und hat so gefragt „Das was du getan ist, ist eine Straftat, das weißt du, oder?". Er*sie hat dings gesagt (sehr schnell, akzentuiert) „Dann ist es auch eine Straftat, dass ihr uns jeden Morgen den İstiklal-Marsch hören lasst". *Yani* so. […][254] Der*die Freund*in, der*die das gesagt hat, ist später in die Berge gezogen, zum Beispiel, *yani* vom Gymnasium. Ein*e (.) so (.) Freund*in (.) *yani* wir haben wohl alle so eine Geschichte, *hani* ein*e Schüler*in, der*die in Kurdistan zur Schule gegangen ist, ein*e kurdische*r

[254] Für die nachstehende Analyse habe ich eine kurze Passage aus dem Materialausschnitt herausgekürzt. In dieser plausibilisiert Büşra, warum es nicht legitim sei, kurdisch positionierte Schüler*innen in der Schule nationalstaatlichen Praktiken auszusetzen. Da ich mich in dieser Analyse jedoch auf die Figur der ‚wütenden Jugend' konzentrieren möchte, habe ich die Sequenz dementsprechend gekürzt.

yeterli, hani mutlaka, dağa çıkan arkadaşları falan olmuştur yani. Böyle bir öfkeyle işte yani çok da idealist olamayabiliyorsun bazen yani hani. Değişiyor ya, biraz bireysellik ama/ hani bir öfkeye kapılıp/ çünkü hani şehir zaten politik bir şehir. Yani sürekli işte mitingler ya da gerilla cenazeleri gelirdi çok fazla, barış süreci olmadan. Yani hani bir cenazeler, bir çatışmalar, bir öldürülmeler, bir haber alıyorsun ve böyle hani gençleri zaten (.) Fanon'un da metinlerinde yani belirtilir. Ya ben öyle yorumluyorum ya da o işte. O öfke, öfkeli gençlik dediğimiz bir şey var hani, hep Fanon der "Bir/öfkeli bir nesil gelecek, işte sonrasında sömürgeciye yönelecek o nefret". Sürekli öyle öfkeli gençlik olurdu ama tabii bu şehrin merkezinde olmazdı işte dağlara falan çıkılırdı yani lise okumayı falan bırakıp. Öyle de dönemlerimiz oldu. (Büşra, Z. 299-323)

Schüler*in, er*sie kann natürlich auch Türk*in sein, es ist genug, in Kurdistan zur Schule zu gehen, *hani* hat absolut Freund*innen, die in die Berge gezogen sind und so *yani*. Mit so einer Wut *işte yani* kannst du manchmal nicht so sehr idealistisch sein *yani hani*. Es ist unterschiedlich ya, es ist ein bisschen Individualismus aber/ *hani* man wird von einer Wut ergriffen/ denn *hani* die Stadt ist sowieso eine politische Stadt. *Yani* dauernd sind *işte* Proteste oder sehr viele Beerdigungen von Guerillas gekommen, ohne dass [/bevor, MH] es den Friedensprozess gab. *Yani hani* Beerdigungen, Kämpfe, Todesfälle, du erhältst eine Nachricht und so *hani* die Jugend ist eh schon (.) Es wird auch in Fanons Texten *yani* darauf hingewiesen. *Ya* ich interpretiere es so oder so *işte*. Diese Wut, es gibt etwas, das wir die wütende Jugend nennen *hani*, Fanon sagt immer „Ein/eine wütende Generation wird kommen, *işte* danach wird sich dieser Hass auf den Kolonialisten richten". Dauernd gab es so eine wütende Jugend aber das fand natürlich nicht im Stadtzentrum statt *işte* es wurde in die Berge gezogen *yani* und das Gymnasium abgebrochen. Auch solche Zeiten hatten wir.

Wie sie selbst zuvor eingeführt hat, spricht Büşra hier nicht direkt über ihre eigene Erfahrung, sondern über das kollektive Gefühl der Wut von jungen Menschen in Diyarbakır. Um diese Wut unter den Schüler*innen genauer zu explizieren, führt sie das Beispiel eines*r Freund*in an und gibt eine Situation wieder, welche die befreundete Person erlebt habe. Büşra selbst formuliert lediglich eine Annahme über die Vorgeschichte und vermutet, die befreundete Person habe mit anderen zusammen eine ‚politische Aktion' an der Schule gemacht, wahrscheinlich Flugblätter verteilt. Büşras Formulierungen „was weiß ich", das unbestimmte „eine politische Arbeit" sowie „wahrscheinlich" lassen sich so lesen, dass Büşra diese Vermutung auf einer Fülle von ähnlichen Situationen ableitet und „politische Arbeiten" somit eine übliche Praxis von Schüler*innen darstellen. Mit ihrer nachgeschobenen Aussage „Was auch immer sie gemacht haben" wird ersichtlich, dass sie der konkreten Aktivität der Schüler*innengruppe keine große aufrührerische Bedeutung beimisst. Umso wirkungsvoller ist der Kontrast, dass Büşras Freund*in trotz der als eher unbedeutend inszenierten Aktion zur stellvertretenden Schulleitung gerufen wird. Darüber konstruiert Büşra das Bild von einer Schule, die kein angemessenes Verhältnis von ‚Vergehen' vonseiten der Schüler*innen und ihren sanktionierenden Reaktionen darauf pflegt. Mit dem von der stellvertretenden Schulleitung geäußerten Satz „Was du getan hast, ist eine Straftat, das weißt du, oder?" wird Büşras Freund*in angerufen als schuldiges, aber einsichtiges Subjekt, das die eigene Grenzüberschreitung anerkennt und sich der herrschenden Ordnung der Schule unterordnet. Damit wird nicht nur auf ein etabliertes Wissen über Grenzen von akzeptablem Verhalten in der Schule verwiesen, sondern es wird auch die Möglichkeit des Eingeständnisses gegeben. Statt jedoch

diese angebotene Subjektposition zu beziehen und sich als fehlhandelndes, reuevolles Subjekt der Wissensordnung der Schule zu unterwerfen, reagiert Büşras Freund*in mit einer Gegenanrufung: Die Schule bzw. deren Akteur*innen würden sich ebenfalls eines Vergehens schuldig machen, indem sie Kinder täglich den nationalstaatlichen Praktiken wie dem Hören des Istiklal-Marsches, d.h. der türkischen Nationalhymne, aussetzten. In einem Modus der Skandalisierung wirft die Figur des*r Freund*in in dieser Szene der schulischen Repräsentant*in eine Unverhältnismäßigkeit vor, mit der eine triviale Protestaktion unter Schüler*innen verglichen wird mit einem sich täglich wiederholenden Akt symbolischer Gewalt gegen junge Menschen. In Büşras biographischem Text bricht die Szene hier ab, sodass wir nichts über die Reaktion der stellvertretenden Schulleitung oder über die direkten Konsequenzen dieser Aussage erfahren. Dadurch, dass der Erzählstrang nicht weitergeführt wird, erhält das Widersprechen des*r Schüler*in eine umso prominentere Position in der Darstellung.

Büşra macht zu Beginn der Passage deutlich, dass das von ihr angeführte Beispiel im Zusammenhang einer „Wut" zu lesen ist, die sie bei ihren Mitschüler*innen in Diyarbakır beobachtet habe. Somit erscheint der*die widersprechende Freund*in in der Szene als Repräsentant*in einer größeren Gruppe, die das kollektive Wutgefühl teilt. Kurze Zeit später kommt Büşras Text zu diesem*r Freund*in zurück und wir erfahren, dass die Person „später in die Berge gezogen" ist. Die Anordnung der Informationen, die Büşra hier vornimmt, legt nahe, dass sie diese Entscheidung, sich widerständigen Gruppen außerhalb der Städte anzuschließen, in einen Zusammenhang mit der Wut des*r Freund*in über die gewaltvollen Zustände stellt. Mit der Aussage „*yani* wir haben wohl alle so eine Geschichte" ordnet Büşra die konkrete zuvor erzählte Szene in eine Kollektivgeschichte ein, von der auch sie ein Teil ist. Dadurch, dass jede*r jemanden kenne, der*die sich widerständigen Gruppen in den Bergen angeschlossen hat, wird das „in die Berge ziehen" (*dağlara çıkmak*) zugleich als gängige Praxis, als Normalität in der Region konstruiert. Büşra bringt zum Ausdruck, dass dem Idealismus der jungen Menschen eine Wut gegenüberstünde, sodass Idealismus nicht unbedingt Grund und Voraussetzung für die Entscheidung, sich dem Widerstand anzuschließen, darstellt. Es lässt sich folgern, dass es nicht die rein politische Überzeugung ist, die (junge) Menschen dazu antreibt, aus den üblichen Abläufen der Gesellschaft auszutreten und sich in einen alternativen Außenraum, einen gegenhegemonialen Widerstandsraum zu begeben. Vielmehr als aus einem eigenständigen Antrieb konstruiert Büşra eine Gruppe von Menschen, die „von einer Wut ergriffen" wird, die sich in der ‚sowieso politischen Stadt' Diyarbakır anstaut und zudem immer weiter befeuert wird. Dabei macht Büşra auch auf die Gegenwärtigkeit der Auswirkungen staatlicher Gewalt im Alltag der Stadt aufmerksam, indem sie eine scheinbar endlose Aufeinanderfolge von politischen Protesten, Beerdigungen von Guerilla-Kämpfer*innen, Kämpfen und Morden als Realität in Diyarbakır beschreibt. Auf diese Weise entwirft Büşra auch einen Gegenraum zur Schule mit seiner nationalstaatlichen Ordnung. Das Diyarbakır, das in Büşras Text konstruiert wird, erscheint hingegen eher wie ein gegendiskursives Umfeld, das auch alternative Identitätsangebote bereithält.

Zum Ende der Passage führt Büşra einen Bezug zu Frantz Fanon an, den ich als geteiltes Wissen zwischen Büşra und der Interviewerin verstehe. Er kann als eine Strategie gelesen werden, die eigenen Erfahrungen und Interpretationen zu verifizieren und in einer mit der Interviewerin geteilten akademischen Theoriesprache die Situation in Diyarbakır differenzierter zu beschreiben. Denn dort zeigt sich ihres Erachtens, was Fanon in der Theorie beschreibt: eine „wütende Generation", deren „Hass" sich die Kolonialisierenden stellen müssen. Ich lese den Verweis auf Fanon hier als eine Strategie von Büşra, den Erfahrungen von staatlicher Gewalt und der daraus resultierenden Wut einen Sinn zu geben. Denn mit diesem

theoretischen Bezug gelingt es Büşra, die Wut produktiv zu wenden, da sich bei Fanon mit ihr die Hoffnung auf Veränderung verbindet. Zugleich untermauert Büşra über den Verweis auf Fanon ihre Sprecherinnenposition als intellektuelles Subjekt, das imstande ist, die eigenen Erfahrungen vor dem Hintergrund von theoretischem Wissen lesbar zu machen. In dieser Passage wird die nationale Schule zu allererst als Ort konstruiert, der maßgeblich an der Hervorbringung einer „wütenden Jugend" beteiligt ist. Aus Büşras Text lässt sich herausarbeiten, dass diese Wut ihren Ursprung zum einen in den nationalstaatlichen Praktiken am Ort Schule hat, und zum anderen an einem politisierten Umfeld in Diyarbakır liegt, das Gegenpraktiken anbietet. Als eine solche Gegenpraktik lese ich auch das *dağa cıkmak*, das „in die Berge Ziehen". Es bedeutet eine Erweiterung des Handlungsspielraums in einem Raum außerhalb gesellschaftlicher Strukturen, welche in Büşras Darstellung kaum Raum für Widerständigkeit bieten. Zugleich gewinnt ein gegenhegemoniales Umfeld an Bedeutung und schafft einen diskursiven Rahmen, der sich an kurdisch positionierte Personen mit anderen Anrufungen wendet. Ableiten lässt sich aus der obigen Passage ein Versprechen nach einem Nutzen der kollektiven Wut für einen Widerstand, wenn dieser auch den Austritt aus Schule und gesellschaftlichen Strukturen erfordert. Aus Büşras Darstellung lässt sich zudem lesen, dass die Institution Schule durch ihre eigene Moderation natio-ethno-kultureller Differenz wütende (Kollektiv-)Subjekte hervorbringt, welche sich schlussendlich gegen sie wenden.

Auf diese Passage folgt eine weitere kurze Sequenz, in der Büşra über die Erfahrungen ihres Cousins berichtet, der von den Lehrkräften so abwertend behandelt worden sei, dass er die Schule vorzeitig verlassen und sich dem bewaffneten Widerstand in den Bergen angeschlossen habe. Vor dem Hintergrund von Büşras bereits als in sich abgeschlossen dargestellter Schulzeit, welche ihren Höhepunkt in einer Art Emanzipation zur Gymnasialzeit findet, zeitigen diese Beispiele aus den Biographien anderer Personen aus Büşras Umfeld einen wichtigen Effekt, indem sie Büşras eigene Erfahrungen relativieren. In der Gesamtpräsentation, so lese ich die angeführten Beispiele von Menschen aus ihrem Umfeld, soll der eigenen positiv dargestellten Gymnasialzeit nicht das letzte Wort überlassen werden, vielmehr scheint Büşras Ermächtigungserfahrung angesichts der Fortführung von Gewalthaftigkeit in den Schulbiographien von Freund*innen und Familienmitgliedern als rare Ausnahme. Büşras Emanzipationserfahrungen im Gymnasium, so legt diese Darstellung nahe, sollen dementsprechend nicht über die Gewalthaftigkeit der gesellschaftlichen und schulischen Strukturen hinwegtäuschen. Vielmehr scheint sie hier zu zeigen, dass auch sie Teil dieser Verhältnisse ist und wie alle anderen auch „so eine Geschichte" hat. Mit dieser Relativierung, dass ihre Gymnasialerfahrungen eine nicht verallgemeinerbare Ausnahme darstellen, scheint Büşra eine Kontrolle wiederherzustellen, welche sie in der Selbstpräsentation der eigenen Gymnasialzeit eingebüßt zu haben schien: Während sie dort ihren Bildungs- und Ermächtigungsprozess mit einer freudigen Emotionalität zum Ausdruck bringt, greift sie in dieser Passage wieder das kontrollierte Narrativ struktureller Gewalthaftigkeit auf. Ihre Schulbiographie, so wird darüber deutlich, ist somit nicht als klassische Erfolgsgeschichte angelegt, sondern als positiver, aber punktueller Ausbruch aus der Norm, welchen Büşra jedoch für ihre Eigenermächtigung nutzen kann. Dass in ihrem Text immer wieder Figuren auftreten, die „in die Berge ziehen", deutet darauf hin, dass dies ein allgemein etablierter Modus der Kritik an den staatlichen Politiken gegenüber kurdisch positionierten Personen darstellt. Diese sich dem organisierten Widerstand anschließenden Jugendlichen entstehen in Büşras Text jedoch auch als die Abgrenzungsfolie, denn nur im Kontrast zu ihnen kann Büşra als jemand entstehen, die sich die Subjektposition der selbstbewussten, intellektuellen Kurd*in aneignen konnte.

Ihr Modus der Kritik und der damit zusammenhängende Subjektbildungsprozess können gewissermaßen erst in Abgrenzung von diesen Mitschüler*innen als besonders sichtbar werden. Diese anderen Biographien erfüllen somit eine durchaus relevante Funktion für Büşras Selbstpräsentation, sodass ihre Schulbildungsgeschichte, im Laufe derer sie mit der intellektuellen Kritik postkolonialer Perspektiven einen Modus der Kritik gefunden hat, als Ausnahmebiographie zur Geltung gebracht wird.

4.1.5 Re-Konstruktion von Büşra Kahramans Selbstpräsentation: Bündelung

Anschließend an die obigen Feinanalysen möchte ich an dieser Stelle übergreifende Spannungsfelder festhalten, die sich aus einer Zusammenschau der oben dargestellten Interpretationen ableiten lassen. Aus Büşras schulbiographischer Selbstpräsentation wird deutlich, dass sie zwei Textstränge verfolgt, die sie zum Teil ineinander verwebt: zum einen eine Kollektivbiographie, zum anderen eine individuelle Biographie.

Aus einer subjektivierungstheoretisch angeleiteten Analyseperspektive wird deutlich, dass die Textteile über Grund- und Mittelschulzeit eine Re-Konstruktion jener Anrufungsräume und Subjektpositionen erlauben, die innerhalb der nationalen Schule, wie Büşra sie entwirft, entstehen. Weniger hingegen lässt sich zeigen, wie die entworfenen Subjektpositionen im Raum Schule tatsächlich von der Figur Büşra bezogen werden. Es ließ sich hingegen zeigen, dass sich die Textteile über Grund- und Mittelschulzeit weniger durch ein erfahrungsnahes Sprechen auszeichnen als durch eine Thematisierung von kollektiven Ohnmachts- und Willkürerfahrungen und übergreifenden Gewaltstrukturen. Die Figur der kindlichen Büşra verschmilzt in diesen mit der Masse anderer Schüler*innen, die ähnliche Erfahrungen machen. Nicht die individuellen, sondern die geteilten Erfahrungen von Gewalt zu thematisieren, stellt im Fall Büşra eine sprachliche Skandalisierungspraktik dar. Über die Verallgemeinerung, die die Sprecherin vornimmt, wird es möglich, Eigenerlebtes nicht an individuelle Konstellationen und Situationen rückzubinden, sondern an machtvolle gesellschaftliche Strukturen. Dies wird wirksam über die von Büşra vorgenommene Kontextualisierung mit postkolonialen Theorieangeboten, die als Interpretationsfolie und zugleich Möglichkeit des Kritikübens fungieren. Bemerkenswert ist jedoch, dass Büşra vornehmlich Unterwerfungs- und Unterdrückungserfahrungen als Kollektiverlebtes und als Resultat kolonialer Verhältnisse zu verstehen gibt[255] und Situationen, in denen diese gewaltsamen Strukturen hinterfragt werden, im Modus einer Individualbiographie dargestellt werden. In diesem Sinne lässt sich allgemein festhalten, dass der individualbiographische Modus genutzt wird, um Ermächtigungserfahrungen zu artikulieren, so z.B. das Dekonstruieren nationalistischen Schulwissens oder auch die Rückaneignung der kurdischen Sprache in der Gymnasialzeit. In diesen Situationen entsteht Büşra als ein ‚von Natur aus' kritisches Subjekt, das eine positive Abweichung von der Norm darstellt. Sie wird sichtbar als ein Subjekt, das sich durch spezifische

[255] In Abschnitt 3.4.1 habe ich eine anrufungstheoretisch informierte Analyse des von mir formulierten Erzählimpulses vorgenommen. Herausgestellt habe ich dabei zum einen, dass die Erzählaufforderung die Interviewpartnerinnen als (formalen) Teil eines kollektiven nationalstaatlichen Gefüges anruft, dass es jedoch zugleich für jede Interviewpartnerin zu bearbeiten gilt, worin aber auch die Spezifik, d.h. das ‚Beforschenswerte' an der eigenen Biographie besteht. Für Büşra lässt sich daher festhalten, dass das Besondere an ihren grundschulbezogenen Erfahrungen darin besteht, dass diese nicht individuell sind. Als beforschens*wert* stellt sich ihre Biographie gerade deswegen dar, *weil* sie kein Einzelfall ist.

Charaktereigenschaften wie Entschlossenheit und kritische Denkfähigkeit auszeichnet, die es im Kern von anderen unterscheidet. Besonders an der dargestellten Rückaneignung der kurdischen Sprache und kulturellem Wissen im Gymnasium, den ich als Ermächtigungsprozess beschrieben habe, steht die Figur Büşra im Mittelpunkt. Hier wird zudem eine Emotionalität sichtbar, mit der diese Erfahrungen thematisiert werden. Während Büşra in jenen vorherigen Passagen, in denen sie ihre Erfahrungen einer theoretischen Re-Lektüre unterzieht, diese erklärt und damit kontrollierbar macht, suggerieren dagegen die Passagen, in denen Büşra ihre eigenen Erfahrungsprozesse erzählt, einen Kontrollverlust. In diesen zeigt sich Büşra nicht mehr nur als kühle Theoretikerin, sondern als komplexe, emotional-involvierte Figur.

In Büşras Selbstpräsentation, so lässt sich folglich zeigen, stehen sich zwei Subjektfiguren gegenüber: Zum einen erscheint Büşra in ihrem biographischen Text als kritische Intellektuelle, die unter Zuhilfenahme konstruktivistischer und dekonstruktivistischer Theorieangebote das eigene gesellschaftliche Gewordensein innerhalb von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sehen, analysieren und kritisieren kann. Zum anderen zeigt sich ein Selbstentwurf, der auf einen inneren Subjektkern und mit innerlichen Qualitäten zurückverweist, und somit als essentialistisches Selbstverständnis verstanden werden kann. Büşra entsteht in ihrem schulbiographischen Sprechen somit als spannungsreiche Figur, indem diese beiden Subjektentwürfe in ein paradoxes Kausalitätsverhältnis zueinander gesetzt werden: Das Subjekt, das im Interviewtext generiert wird, kann nämlich nur deswegen die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Subjekte produzierende Funktion dekonstruieren und skandalisieren, weil es auf essentialisierte Eigenschaften, vor allem auf kritisches Nachdenken und Neugier, zurückgreifen kann, die ihm scheinbar von Natur aus gegeben sind. Ihre kritisch-theoretischen Lesarten werden also erst möglich, weil sie auf über die Zeit stabile Charaktereigenschaften zurückgehen.

Diese Spannungsfelder, die den Fall Büşra auszeichnen, werde ich in der fallvergleichenden Betrachtung (Abschnitt 4.3) wieder aufgreifen, wo ich die hier nur grob festgehaltenen Erkenntnisse der Fallstudie detailliert mit einem zweiten Fall in Dialog bringen möchte. Zunächst werde ich mich daher nun der Re-Konstruktion des Falls Latife Taş zuwenden.

4.2 Fallbezogene Re-Konstruktion: Latife Taş

4.2.1 Biographische Skizze von Latife Taş

Die junge Frau, der ich den Namen Latife gebe, ist zum Zeitpunkt unseres Interviews im Dezember 2016 23 Jahre alt und studiert an einer privaten Stiftungsuniversität Jura im letzten Studienjahr. Ihre Erstsprache ist Türkisch. Latife wird in A-Stadt, einer mittelgroßen Stadt in der Osttürkei geboren. Sie hat fünf Schwestern und einen jüngeren Bruder. Die ersten Jahre der Grundschule absolviert sie in ihrer Geburtsstadt. Im dritten Schuljahr gibt es in der Klasse einen Lehrkräftewechsel. Nach Latifes drittem Schuljahr zieht die Familie aufgrund von Gesundheitsproblemen ihrer großen Schwestern nach B-Stadt, einer Istanbul-nahen mittelgroßen Stadt in der Marmararegion. Die Schwestern müssen mehrmals im Jahr nach Istanbul zu Kontrolluntersuchungen. Latife besucht eine Grundschule in B-Stadt. Im fünften Schuljahr wechselt sie die Klasse aufgrund eines Vorfalls, bei dem die Klassenlehrkraft Latife eine Ohrfeige gibt. Nach ihrem siebten Schuljahr zieht die Familie in ein anderes Viertel in B-

Stadt und Latife wechselt die Schule. Da sie in der Eingangsprüfung zum Gymnasium eine nicht so hohe Punktzahl erreicht, besucht sie ein reguläres Gymnasium (*düz lisesi*) und keines der besseren Gymnasien (*Anadolu Lisesi* oder private Gymnasien). Das Gymnasium liegt in ihrer direkten Nachbar*innenschaft. Zu Beginn der Gymnasialzeit entscheidet sich Latife dafür, ein Kopftuch zu tragen. Nach dem Gymnasium nimmt sie ein freies Jahr, da sie in der Eingangsprüfung zur Uni nicht so gut abschneidet wie sie wollte. Sie besucht ein *dershane* (Nachhilfeschule) in diesem Jahr und erhält im darauffolgenden Jahr einen Studienplatz für Jura an einer privaten Stiftungsuniversität in Istanbul. Ihre Eltern leben noch in B-Stadt. Über eine ihrer großen Schwestern erfahren wir, dass sie Lehrerin an einem Berufsgymnasium für Mädchen in Istanbul ist. Latife sagt über sich, dass sie ein bisschen Kurdisch verstehen, aber kaum sprechen kann.

4.2.2 Soziale Rahmung des Interviews

Wie bereits im Fall Büşra geschehen, möchte ich auch für den Fall Latife die untenstehenden Analysen durch eine kurze Kontextualisierung zu Kontaktaufnahme, Kommunikation und Interviewsetting einordnen.

Der Kontakt zu Latife kommt, ebenso wie beim Interview mit Büşra, zustande, indem sie sich per Mail auf mein Gesuch um Interviewpartnerinnen meldet, das ihr durch eine Freundin weitergeleitet wurde. Diese erste E-Mail enthält keinen Text, lediglich den Betreff „Hi! I am that kurdish girl :)". Obschon das Gesuch auf Türkisch verfasst war, meldet sich Latife auf Englisch und auch die folgende schriftliche Kommunikation bleibt trotz meines Hinweises, dass wir gern auch auf Türkisch kommunizieren können, auf Englisch. Bei unserem Treffen dann wechselt unsere Kommunikation wie selbstverständlich ins Türkische.

Da Latife in ihren Mails eine hohe Bereitschaft signalisiert, dass wir uns bald für ein Interview treffen können, findet in ihrem Fall, anders als bei Büşra, kein Vortreffen statt. Stattdessen informiere ich sie in einer meiner Mails darüber, dass ich mich besonders für ihre Erfahrungen während der Schulzeit interessiere und sich das Gespräch daher um ihre eigene Biographie drehen werde. Latife geht in ihrer Antwort darauf nicht weiter ein. Für das Interview treffen wir uns auf Latifes Wunsch im Viertel, in dem ihre Universität gelegen ist, ebenso hat sie bereits ein ruhiges Café für unser Gespräch ausgesucht. Da wir uns zunächst siezen, biete ich ihr an, dass wir uns gerne duzen könnten, womit Latife sich einverstanden erklärt. Im Interview jedoch adressiert sie mich sowohl formell als auch informell, während ich konsequent beim ‚Du' bleibe. Da unser Treffen am Vormittag eines Wochentags stattfindet, sind wir die einzigen Gäste im kleinen Café. Latife bittet sogar die Besitzerin, die Musik auszustellen, damit meine Audioaufnahme besser gelinge. Während des Interviews sitzen wir uns gegenüber, zwischen uns Tee und Kekse.

Das Interview mit Latife dauert etwa zwei Stunden. Auf meine Erzählaufforderung hin reagiert Latife nicht, wie andere Interviewpartnerinnen, mit Nachfragen, sondern ratifiziert diesen Eingangsimpuls mit einem „Okay" („Tamam") und beginnt direkt über ihre Schulbiographie zu sprechen. Latife spricht sehr dynamisch und laut; dass die Cafébesitzerin unser Gespräch dadurch mithören könnte, scheint sie nicht zu stören. Das Interview wird kurz unterbrochen, als eine Frau das Café betritt und in gebrochenem Türkisch um Geld bittet. Latife gibt ihr daraufhin eine kleine Summe und die Frau verlässt das Café. Nach dem Interview besteht Latife darauf, die Rechnung zu übernehmen und mich zum Bus zu bringen. Auf meine

Frage hin, wie sie sich während des Interviews gefühlt habe, erwidert Latife, dass sie sich besonders deswegen entspannt gefühlt habe, da ich ‚Ausländerin' sei:

„Sie sagte, wenn ich eine Türkin wäre, könnte ich das, was sie erzählt habe, vielleicht nicht akzeptieren, aber da ich aus Deutschland komme, sei ich viel objektiver. Daher habe sie offener sprechen können, denn ‚aynı su içmiyoruz' [wörtlich: ‚wir trinken nicht das gleiche Wasser']" (Forschungstagebuch, Eintrag vom 12.12.2016).

Auf Grundlage dieser skizzierten Interaktion zwischen Latife und mir lassen sich einige Schlussfolgerungen zur sozialen Rahmung des Interviews ableiten. Zum einen wird in der obigen Beschreibung der Kommunikation und des Treffens mit Latife deutlich, dass sie sich sehr um das Gelingen des Interviews bemüht und aktiv unser Treffen mitgestaltet. So vermittelt ihr Engagement, ein Café auszusuchen und das Bezahlen unserer Rechnung beinahe den Eindruck einer Gastgeberin, während sie versucht, ideale Bedingungen für mein Vorhaben zu schaffen (indem sie z.B. die Musik im Café ausschalten lässt). Indem sie der Frau, die unser Gespräch unterbricht, Geld gibt, zeigt Latife sich zudem als großzügige und wohltätige Person.

Zum anderen verweist die nach dem Interview geäußerte Begründung, dass ihr entspanntes Erzählen damit zusammenhinge, dass ich, die Zuhörerin, selbst nicht aus der Türkei komme, darauf, dass das spezifische Gegenüber wichtig dafür ist, was im Rahmen eines Interviews artikuliert werden kann. Latife eröffnet hier die binäre Gegenüberstellung ‚aus Deutschland' und ‚aus der Türkei', während sie ersteres mit Objektivität, Unvoreingenommenheit und einem höheren Maß an Akzeptanz verbindet. Während in anderen Situationen während der Feldforschungsphase meine deutsche Zugehörigkeit eine besondere Legitimierung und ‚Erarbeitung' nötig machte (vgl. auch die beiden Szenen, die ich im Abschnitt 3.1 reflektiert hatte), hatte sie also im Fall von Latife die Wirkung eines Türöffners. Besonders der Ausdruck „nicht das gleiche Wasser trinken" macht deutlich, dass Latife mich als Nicht-Involvierte sieht, d.h. als jemand, die nicht mit ihr um die gleiche Wahrheit kämpft. Zugleich suggeriert es auch, dass sie im Rahmen des Interviews Dinge artikuliert hat, mit denen eine türkisch-positionierte Person möglicherweise nicht einverstanden wäre – wobei hier unklar bleibt, ob es sich bei ‚türkisch' um einen nationalstaatlichen Marker (in Abgrenzung zu z.B. ‚deutsch') handelt, oder um einen auf den Zugehörigkeitskontext Türkei bezogenen (in Abgrenzung zu z.B. ‚kurdisch'). Für die soziale Situation des Interviews macht diese quasi evaluativ geäußerte Rückmeldung zur Interviewsituation darauf aufmerksam, dass Latifes Sagbarkeitsfeld maßgeblich durch meine nicht-türkische bzw. nicht-kurdische Zugehörigkeit gerahmt und aufgrund dessen tendenziell erweitert wurde. Meine biographische Distanz zum Feld scheint damit eine Chance zu sein, Latifes Geschichte anzuerkennen.

4.2.3 Organisation des (schulbildungsbiographischen) Interviewtextes

Im Folgenden soll – wie auch im Fall Büşra geschehen – in die Struktur des schulbildungsbiographischen Interviewtextes, der die Grundlage der Modellierung des Falls Latife Taş darstellt, eingeführt werden.

Mit einer Gesamtdauer von etwa zwei Stunden ist das Interview mit Latife Taş das längste in meinem Sample. Es teilt sich auf in eine etwa zwölfminütige eigenstrukturierte Antwort auf den Erzählimpuls sowie einen entsprechend ausführlichen Nachfrageteil. Die eigenstrukturierte Selbstpräsentation, welche sich trotz ihrer relativen Kürze als sehr dicht

und aufschlussreich bezogen auf das Untersuchungsinteresse darstellt, thematisiert in chronologischem Aufbau Latifes Schulbiographie. Während in den meisten anderen Interviews der offene Erzählimpuls von einer kurzen Phase der Ratifizierung, der Verhandlung des Sprechimpulses bzw. einer Rückversicherung der gestellten Aufgabe gefolgt wird, nimmt die Interviewpartnerin hier den Eingangsimpuls direkt an und beginnt mit der Darstellung der eigenen Schulbiographie. In Form eines knappen Berichts führt die Sprecherin durch die einzelnen Schuljahre, wobei der Standort der jeweiligen besuchten Schule sowie die Bewertung der Lehrkräfte orientierungsgebende Parameter dieser kurzen Abhandlung darstellen. An ausgewählten Stellen der Schulbiographie entstehen jedoch ausführlichere Darstellungen, insbesondere bezogen auf Erfahrungen während der **Grundschulzeit**. So gestaltet die Sprecherin besonders die Darstellung des vierten und fünften Schuljahrs detaillierter und in Teilen über die Textsorte der Narration aus, die von einem Schulwechsel geprägt sind, der durch den Umzug der Familie Taş aus dem osttürkischen A-Stadt ins westtürkische B-Stadt bedingt ist. Hier führt Latife eine ihrer ersten Begegnungen mit der Kategorie ‚kurdisch' ein, die von der Lehrkraft als Tadel eingesetzt wird. In dieser Detaillierung erscheint die spezifische Lehrkraft als strukturierende Größe der erzählten Differenzerfahrungen. Allgemein thematisieren die Ausführungen zur Grundschulphase jedoch nicht in erster Linie eigene Erfahrungen der Sprecherin, sondern ihre Mitschüler*innen, die sie als größtenteils kurdisch einführt („achtzig Prozent waren kurdisch"; „yüzde sekseni Kürt'tü", Z. 23).

Im Kontrast zur Grundschulzeit wird der **Mittelschulzeit** in der Eingangspräsentation kaum Raum gegeben, während die besuchte Schule jedoch knapp als „anständige Schule" („nezih bir okuldu", Z. 51) eingeführt wird, die Latife mochte (vgl. Z. 47). Die **Gymnasialzeit** hingegen erhält in der Eingangsdarstellung ebenso viel Raum wie die Grundschulzeit. Sie wird über eine argumentative Passage eingeführt, in der die Sprecherin erklärt, warum sie statt eines qualitativ höheren *Anatolischen Gymnasiums* (*Anadolu Lisesi*) ‚nur' ein Regelgymnasium (*düz lisesi*) besuchte. Besonders prominent in der Darstellung der Gymnasialzeit setzt die Sprecherin eine Erzählung über Differenzerfahrungen als Kopftuch tragende Schülerin. In der berichteten Situation wurde sie von einer Lehrkraft für das Anlegen des Kopftuches in der Schule vor der gesamten Schüler*innenschaft bloßgestellt. Auffällig ist, dass diese hier bereits ausführlich geschilderte konkrete Situation ein zweites Mal ebenso detailliert im Nachfragenteil präsentiert wird. Während Latife die Unvereinbarkeit von Kopftuch und Schule als ein „Identitätschaos" („kimlik karmaşası", Z. 77) bezeichnet, macht sie in der weiteren Darstellung der Schulzeit deutlich, dass ‚kurdisch' für sie als Identitätskategorie keine Rolle spiele. Die eigenstrukturierte Eingangspräsentation endet mit dem Ankommen in der Gegenwart als Jura-Studentin einer Istanbuler Universität. Allgemein wird in Latifes schulbiographischer Selbstpräsentation deutlich, dass sie ihre Schulzeit besonders über problematische Situationen und Herausforderungen inszeniert.

Während im Interview mit Büşra die Eingangspräsentation dicht genug war, um sie hinsichtlich meines Untersuchungsinteresses an Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* zu analysieren, ziehe ich im Fall von Latifes Interviewtext vermehrt auch Passagen aus dem Nachfrageteil zur Interpretation heran, welche ich in den untenstehenden Feinanalysen auch als solche ausweisen werde. Auf meine nachfragenden Impulse hin entsteht u.a. eine positive beschreibende Darstellung des Wohnviertels in A-Stadt, wo Latife die ersten Jahre ihres Lebens verbracht hat. In Abgrenzung dazu steht ein schwieriger Neuanfang in B-Stadt. Besonders problematisiert Latife hier die von ihr als kurdisch markierten Mitschüler*innen und weist diese als durch eine „Opfer-Psychologie" („eziklik pisikolojisi", Z. 224) überformt aus. An dieser wie an anderen Stellen der Gesamtdarstellung wird deutlich, dass

Latife sich selbst als dieser Gruppe nicht zugehörig entwirft. Vielmehr kommt immer wieder Religion als relevante und vor allem selbst gewählte Identitätskategorie in den Blick. Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass im Nachfrageteil die Textsorte der Argumentation gegenüber der Narration überwiegt.

Auffällig an Latifes Selbstpräsentation ist, dass sie den Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung über den Begriff ‚Rasse' (*ırk*) herstellt. Dieser Begriff wird von keiner meiner anderen Interviewpartnerinnen benutzt und sticht somit entsprechend heraus. Im Sprechen von Latife scheint mit diesem Begriff, den sie als Oberkategorie für die Unterscheidung zwischen ‚türkisch' und ‚kurdisch' nutzt, keinerlei Problematik verbunden zu sein.

Wie oben erwähnt, wird der eigenstrukturierten Eingangspräsentation keine Aushandlung oder Rückversicherung vorangestellt. Im Interviewtext zeigt sich diese jedoch über kurze Rückfragen auf einer Metaebene zwischen Interviewerin und Interviewpartnerin. So fragt Latife kurz nach Sprechbeginn nach, ob sie in jedes Detail hineingehen könne (vgl. Z. 10), kommentiert ihre eigene Erzählung damit, dass die nun in jedes Detail gehe, und fragt an späterer Stelle, ob sie zu sehr in politische Themen einsteige (vgl. Z. 270). Darin zeigt sich meines Erachtens der Wunsch, die Aufgabe, die eigene Schulbiographie zu erzählen, zur Zufriedenheit der Interviewerin erfüllen zu wollen. Zugleich gibt sie zu verstehen, dass ‚kurdisch' für sie keine Kategorie der Selbstbeschreibung darstellt und dass sie möglicherweise daher so „entspannt" („rahat", Z. 85) darüber sprechen könne, weil ‚es' das Forschungsthema der Interviewerin sei. Ihre Vorstellung über diese Forschung konkretisiert sich an späterer Stelle im Text, an der die Sprecherin versucht, die Auswahl weiterer Themen am Forschungsinteresse auszurichten:

> L: […] bir de sizin konunuz direk Kürtlerle olduğu için, hani Kürt kadınların eğitimi, **ben şu an ne anlatabilirim diye düşünüyorum**. (Latife, Z. 528f.)

> L: [...] außerdem weil Ihr Thema direkt Kurd*innen sind, *hani* Bildung von kurdischen Frauen, **überlege ich gerade, was ich erzählen könnte.**

Zum einen kommt hier zum Ausdruck, dass Latife ihre Geschichte daran ausrichtet, was ihrer Ansicht nach für die Interviewerin interessant sein könnte. Zum anderen wird hier ersichtlich, dass sie sich (obschon dies nicht Teil des Sprechimpulses war; die Kategorien Geschlecht und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wurden wohl aber in der Rekrutierungs-Mail aufgerufen) als jemand angesprochen sieht, die über ‚die Bildung kurdischer Frauen' etwas erzählen könne. Dementsprechend ist die Gesamtinszenierung der schulbiographischen Selbstpräsentation Latifes u.a. durch die Aushandlung eines Spannungsfeldes zwischen ‚kurdisch' (als implizite Ansprache im Interview) und ‚nicht-kurdisch' (als biographische Kategorie) gekennzeichnet.

4.2.4 Darstellung der Ergebnisse der feinanalytischen Betrachtung

Wie für den Fall Büşra möchte ich auch für den Fall Latife Lesarten einzelner Passagen zeigen, die aus der sequenzanalytischen Betrachtung des Interviews sowie unter Hinzunahme des Katalogs heuristischer, durch das Forschungsinteresse informierter Fragen entstanden sind. Wie bereits zuvor (vgl. Abschnitt 4.1.4) befrage ich auch den Interviewtext von Latife nach der Konstruktion des Raums Schule, den in ihm möglich werdenden Anrufungen und

den ihn strukturierenden Normen der Anerkennbarkeit. Zudem liegt weiterhin der zentrale Fokus auf der (schulbildungsbiographischen) Konstruktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit sowie jenen Subjektkonstitutionen, über die gesprochen wird bzw. die sich im jeweiligen Modus des Sprechens vollziehen.

Die Auswahl der unten gezeigten Passagen erfolgte danach, wie aussichtsreich sie hinsichtlich der Bearbeitung der heuristischen Fragen eingeschätzt wurden. Während es bei der fallbezogenen Re-Konstruktion des Interviews mit Büşra möglich war, die Präsentation der feinanalytischen Lesarten in ihrer chronologisch-biographischen Anordnung abzubilden, wie sie mir im Interview präsentiert wurde, folge ich im Fall Latife stärker einer thematischen Logik, die zugleich jedoch auch einer biographischen Aufeinanderfolge Rechnung trägt. Da die Eingangsdarstellung im Interview mit Latife relativ knapp ausfiel, zugleich jedoch im Nachfrageteil einzelne schulinstitutionelle Phasen noch einmal aufgegriffen wurden, füge ich Passagen aus der Eingangsdarstellung mit Ausschnitten aus dem Nachfrageteil zusammen. Insofern durchbreche ich in der unten dargestellten Anordnung die Logik der thematischen Anordnung im Interviewtext aus Gründen der besseren thematischen Nachvollziehbarkeit.

Grundschule: Fehl am Platz unter Kindern aus ‚kurdischen Migrant*innenfamilien'

Wie bereits in Abschnitt 4.2.3 eingeführt, steigt Latife direkt in die fast steckbriefartige Darstellung ihrer Schulzeit ein, die sich besonders an den jeweiligen Lehrkräften und den Erfahrungen, die Latife mit ihnen gemacht hat, abarbeitet. So entwirft sie z.B. in einer hier nicht abgedruckten Passage ihre erste Grundschullehrerin im osttürkischen A-Stadt als zweigesichtige Person, welche sich ihr gegenüber ungerecht verhielt, während sie Latifes Eltern mit Komplimenten schmeichelte. Zum Ausdruck kommen darin eine Machtlosigkeit und ein Ausgeliefertsein an die Lehrkraft, durch die Latifes (Grund-)Schüler*innenposition gekennzeichnet ist und die auch in anderen Passagen als Thema aufgegriffen wird. Der im Fortgang thematisierte Umzug der Familie von A-Stadt ins Istanbul-nahe B-Stadt erfolgt „wegen der gesundheitlichen Probleme meiner älteren Schwestern" („ablamların sağlık sorunlarından dolayı", Z. 16), sodass Latife die fünfjährige Grundschule in B-Stadt weiterverfolgt. Bezogen auf diesen bildungsinstitutionellen Abschnitt führt Latife ein, dass sie aufgrund des Stadtwechselns „durch eine schwierige Zeit" ging („Şehir değiştirmiştim ve çok zor zamanlar geçiriyordum", Z. 18f.). Im Kontext dieser Darstellung erfolgt folgende detaillierende Darstellung des vierten Schuljahrs, bzw. Latifes erstem Schuljahr in B-Stadt:

L: Dördüncü sınıftaki öğretmenim, birinci sınıftaki öğretmenimi çok aratmadı ve çok/ve bu gittiğim okullar hep devlet okulları. Yedi kardeş olduğumuz için hiçbirimizin kolejde okuma şansı olmadı açıkçası. Ee: bu öğretmenimiz çok, çok garipti açıkçası. Yani sınıfımızda/okulumuz göç alan bir yerdeydi. Yani gerek Muş gerek Erzurum, Diyarbakır gibi şeylerin/ illerden göç

L: Mein*e Lehrer*in in der vierten Klasse war ziemlich gleich wie der*die Lehrer*in der ersten Klasse und ziemlich/und die Schulen, auf die ich gegangen bin, waren alles staatliche Schulen. Weil wir sieben Geschwister sind, hatte niemand von uns das Glück auf das *Kolej* zu gehen ehrlich gesagt. Ääh: diese*r Lehrer*in von uns war sehr, sehr merkwürdig ehrlich gesagt. *Yani* in unserer Klasse/unsere Schule war an einem Ort, der viel Migration aufgenommen hat. *Yani*, es war eine

almış bir mahallenin okuluydu ve o sınıfın yüzde sekseni Kürt'tü diyebilirim. [I: mhmm] Ve hocamız da bunun farkındaydı. Benim ailem eğitim konusunda diğer ailelere göre ileri görüşlü olduğu için bana PEK BULAŞMAZDI, hoca. Ben ve bir arkadaşım, kendisinin babası doktordu. Benim de ailem eğitimle çok ilgilendiği için biz böyle, derslerimizde iyi öğrencilerdik. (Latife, Z. 19-27)	Schule in einem Viertel, das Migration aufnahm sowohl aus Muş, als auch aus dings/ aus den Provinzen wie Erzurum, Diyarbakır und ich kann sagen, dass achtzig Prozent der Klasse kurdisch war. [I: mhmm] Und der*die *Hoca* war sich dessen bewusst. Weil meine Familie in Bezug auf Bildung verglichen mit den anderen Familien weitsichtig war, hat er*sie mich IN RUHE GELASSEN, der*die *Hoca*. Ich und ein*e Freund*in, sein*ihr Vater war Arzt. Weil meine Familie sich auch sehr für Bildung interessierte, waren wir so, in unserem Unterricht gute Schüler*innen.

Die Schulzeit in B-Stadt wird hier, wie bereits auch zuvor, über die Lehrkraft eingeführt, welche nun im Vergleich mit der bereits als negativ inszenierten Lehrkraft der ersten Klasse als „ziemlich gleich“ dargestellt und von Latife im Folgenden als „sehr merkwürdig“ beschrieben wird. Wichtig werden hier zwei verschiedene Dimensionen, die Latife als bedeutsam für ihre Erfahrungen einführt: Zum einen wird ihre Schule als staatliche Schule ausgewiesen und als Begründung für diese Wahl Latifes Geschwisteranzahl angeführt. Hier wird die Differenzlinie *class* aufgerufen und eine Differenz zwischen den besser gestellten privaten und den staatlichen Schulen eingeführt: Latifes Möglichkeiten, so wird darin deutlich, sind qua der finanziellen Ausstattung der Familie begrenzt. Diese Information wirkt über den Zusatz „ehrlich gesagt“ wie ein Eingeständnis und kann als eine Beschämung über diese Schulwahl gelesen werden. Bemerkenswert ist, dass Latife die Unmöglichkeit, ein *Kolej*, d.h. eine erfolgreiche, private Schule, zu besuchen, als fehlendes Glück einordnet und sie nicht etwa in struktureller Ungleichheit begründet sieht. Als zweite bedeutende Komponente führt Latife den Standort der Schule ein als „einem Ort, der viel Migration aufgenommen hat“. Die Grundschülerin Latife findet sich in einer Klasse wieder, in der sie achtzig Prozent ihrer Mitschüler*innen eine kurdische Zugehörigkeit zuschreibt. Diese Rahmung, in der sich eine staatliche Schule mit einer als migrantisch bzw. als kurdisch markierten Klassenzusammensetzung paart, wird zu einer bedeutenden Szenerie für Latifes Erfahrungen und Positionierungsmöglichkeiten in diesem Raum. Zugleich bedingt diese Rahmung der herkunftsbezogenen Unterschiede der Schüler*innen auch das Verhalten der Lehrkraft, die „sich dessen bewusst“ war. Die unterschiedlichen Positioniertheiten, so wird darin deutlich, werden von der Lehrkraft im Umgang mit den Schüler*innen relevant gesetzt. Auffällig ist, dass Latife hier eine Einordnung ihrer Mitschüler*innen vornimmt, in die sie sich selbst nicht einbezieht. Während sie die Begriffe ‚kurdisch‘ und ‚Migration‘ im Sprechen miteinander artikuliert, scheinen diese dem Verb ‚umziehen‘ gegenüberzustehen, das Latife zuvor nutzt, um zu plausibilisieren, wie sie nach B-Stadt gekommen ist („Nach dem dritten Schuljahr ist meine wegen der gesundheitlichen Probleme meiner älteren Schwestern, von A-Stadt nach B-Stadt gezogen“, „Üçüncü sınıftan sonra ailemle, ablamların sağlık sorunlarından dolayı, A şehrinden B şehrine taşındık.“, Z. 15f.). ‚Umziehen‘ verweist auf eine planvolle, möglicherweise mit Umzugskartons und -wagen infrastrukturell unterstützte und nicht zuletzt finanziell aufwändige Praktik Einzelner. ‚Migration‘ als diskursiv verhandelter Begriff vermittelt den Eindruck eines unstrukturierten und potenziell ungewollten Phänomens, bei dem viele Menschen

mit potenziell eher schlechter (finanzieller) Ausstattung den Ort – in dem von Latife dargestellten Szenario: aus osttürkischen in westtürkische Städte – wechseln. Latife, so wird hier deutlich, gehört ihrer eigenen Darstellung zufolge schon allein deswegen nicht zu dieser Gruppe, da sie aus dem individuellen Grund der geundheitlichen Probleme ihrer Schwestern nach B-Stadt gekommen ist. Damit wird implizit vermittelt, dass alle anderen nach B-Stadt Gekommenen einen kollektiv geteilten – und keinen individuell-persönlichen – Grund für eine Migration hätten. Latifes Selbstinszenierung als positiv konnotierte Andere setzt sich über die Passage fort: So genießt sie eine besondere Stellung innerhalb der Klasse, da sich die Bildungsorientierung ihrer Familie von jener der Familien ihrer (als kurdisch markierten) Mitschüler*innen unterscheidet. Sie hebt sich somit über kulturelles Kapital von den anderen ab, was sich darin äußert, dass sie von der Lehrkraft „IN RUHE GELASSEN" wurde. Charakteristisch für Latifes Positionierung wird hier eine Distinktion von den Mitschüler*innen, die sich über eine selbstzugeschriebene bildungsaffine Familienherkunft verwirklicht und die sie davor schützt, von der Lehrkraft angegangen zu werden. Untermauert wird diese Positionierung durch ein*e Freund*in, der*die über den Beruf seines*ihres Vaters und damit zugleich über einen Verweis auf eine gesellschaftliche Stellung eingeführt wird: Die Grundschülerin Latife ist mit dem Kind eines Doktors befreundet. Latife entwirft hier eine Verbindung zwischen den zwei Kindern, die im geteilten Interesse beider Familien an Bildung begründet liegt. Die beiden, zudem von Latife als „gute Schüler*innen" eingeordneten Kinder stehen in dieser Inszenierung wie auf einsamem Posten einer als bildungsfern markierten, zahlenmäßig weit überlegenen Schüler*innenschaft gegenüber.

Interessant erscheint mir hier anzubringen, was in Latifes Beschreibung *nicht* zur Sprache kommt: Zum einen ist dies Latifes eigene mögliche Positionierung als Kurdin, welche sie zumindest der Interviewerin gegenüber als Antwort auf deren Interviewgesuch bezogen hatte. In der oben abgedruckten Passage hingegen erhalten lediglich die Anderen eine natio-ethno-kulturelle Codierung. Ähnliches gilt für Latifes Freund*in, der*die an späterer Stelle im Interview als ‚türkisch' eingeordnet wird. Hier bleibt diese*r Freund*in jedoch Teil einer unmarkierten Norm.

Festzuhalten ist, dass der Raum Schule, der von Latife hier als überformt durch das Verhalten der Lehrkraft eingeführt wird, durch die Differenzlinie Bildungsaffinität in einer Verknüpfung mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit strukturiert wird. In diesem Raum erscheint die aus der Familie mitgebrachte Bildungsorientierung Latifes als dafür zuträglich, die Möglichkeit einer Zuschreibung als natio-ethno-kulturelle Andere zu verunsichtbaren und so das Defizit ‚kurdisch' ausgleichen zu können. Die Freund*innenschaft mit dem Kind eines Doktors erscheint dabei als Absicherung dieser Inszenierung als bildungsaffin, um weniger angreifbar zu sein für mit der Kategorie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit operierende Diskriminierungen.

Erste Erfahrungen mit der Kategorie ‚kurdisch' in Schule und Familie

Latife führt die Erzählung fort, indem sie nun zum Ausdruck bringt, wie der Schutz einer bildungsaffinen Positionierung jedoch nicht immer wirksam war:

L: Ondan sonra, sınıftaki diğer doğulu arkadaşlarım yani Kürt diyebilirim, onlara	L: Außerdem, meine anderen Mitschüler*innen aus dem Osten *yani* kurdisch, kann ich sagen,

ırklarıyla alakalı hakaretlerde bulunuyordu ama bu çok sık olmuyordu. Benim hatırladığım, konu üstüne konuşuyorum mesela, şey yaptığı zaman/yanlış yaptıkları zaman (..) [hoca] zaten dayak atıyordu. Bu onun için çok normaldi ve hani bana kızdığı zaman da "Sen de Kürtsün dimi?". Benim açıkçası, bu vakte kadar ırkımla alakalı pek yüzleştiğim bir şey olmamıştı çünkü daha on, on bir yaşımdayım hani kim bana "KÜRT'SÜN" diye benimle bir konuda münakaşaya girebilirdi ki? (Latife, Z. 27-33)	er*sie [= der*die *Hoca*, MH] beleidigte sie aufgrund ihrer Rassen aber das hat nicht sehr oft stattgefunden. Was ich erinnere, zum Beispiel ich spreche über das Thema, *şey* wenn/ wenn sie etwas falsch machten (..) teilte [der*die *Hoca*] sowieso Prügel aus. Das war für ihn*sie ziemlich normal und *hani* wenn er*sie böse auf mich war, [sagte er*sie] auch: „Du bist auch Kurdin, ne?". Ich war ehrlich gesagt bis zu dieser Zeit bezogen auf meine Rasse nie irgendwas begegnet, es war nichts gewesen, denn ich bin erst zehn, elf Jahre alt *hani* wer würde mit mir in eine Diskussion gehen, indem man mir sagt: „DU BIST KURD*IN"?

Zunächst gibt Latife an, dass ihre Mitschüler*innen, denen sie eine kurdische Zugehörigkeit zuschreibt, von Diskriminierung betroffen waren, grenzt jedoch sofort ein, dass dies nicht oft vorkam. Die Markierung ‚kurdisch' führt sie mit der Referenz „aus dem Osten" ein, was meiner Lesart zufolge von der Sprecherin nicht in erster Linie als eine geographische Kategorie genutzt wird, sondern als diskursives Konstrukt, das eine Codierung für Eigenschaften wie ‚rückständig', ‚ländlich' etc. darstellt (vgl. Hall 1994a). Latife wählt hier die Bezeichnung „aufgrund ihrer Rassen" („ırklarıyla alakalı"), um die „Beleidigungen" zu spezifizieren. Der Begriff ‚Rasse', obschon im Türkischen nicht so besetzt wie im Deutschen, aktiviert dabei eine essentialistische und statische Zuschreibung, mit der die betreffenden Subjekte auf biologische Kategorien fixiert werden.

Die folgende Ausführung wird von Latife als eigene Erinnerung gerahmt, worüber einerseits eine Einschränkung der Verallgemeinerbarkeit ihrer Aussagen, andererseits ein Authentizitätsanspruch des Erzählten erhoben wird. Im Folgenden berichtet sie davon, wie die Lehrkraft sie, als sie etwas falsch gemacht hatte, mit den Worten „Du bist auch Kurdin, ne?" quittierte. In dieser Ansprache wird die Kategorie ‚kurdisch' in einer Weise aufgerufen, dass sie auf einen abwertenden Diskurs über natio-ethno-kulturelle Andere Bezug nimmt; mit dieser Bedeutung kann sie als verletzend eingesetzt werden und verletzende Effekte zeitigen. Zum Ausdruck gebracht in einer schulischen Situation, in der das Unvermögen bzw. eine unzureichende Leistungsperformanz einer Schülerin sichtbar wird, artikuliert sich in dieser Aussage zudem die schulische Leistungsordnung mit einer einer natio-ethno-kulturellen Codierung. Meiner Lesart nach deutet diese Verbindung auf mehrere Aspekte hin: Zum einen kommt darin zum Ausdruck, dass ein erfolgreiches Performieren in der schulischen Leistungsordnung vermeintlich davor schützt, als natio-ethno-kulturell codierte Andere sichtbar zu werden. Dies verweist wiederum darauf, dass als nicht-kurdisch oder natio-ethno-kulturell ‚unmarkiert' zu gelten, das Produkt einer Arbeit darstellt, die permanent vom Subjekt zu erbringen ist. Insofern stellt sich die Leistungsanforderung im doppelten Sinne: Über das Erbringen schulischer Erfolge wird die Leistung erbracht, sich selbst im Sinne eines *doing unkurdish*[256] herzustellen. Darin drückt sich jedoch nicht nur aus, dass Latife fundamental

[256] Mit dem Terminus *doing unkurdish* rekurriere ich, wie wenig überraschen mag, auf das Konzept des *doing gender*. Candace West und Don Zimmerman bezeichnen die Hervorbringung von Geschlecht in sozialen In-

davon abhängig ist, ob ihre Leistungen durch eine Autorität (hier: die Lehrkraft) als ausreichend anerkannt werden, um nicht als ‚kurdisch' angesprochen zu werden, was in Latifes Konstruktion als erstrebenswert erscheint. Zugleich wird nämlich deutlich, dass das Subjekt Latife darin auf seine eigene Verantwortung zurückgeworfen wird, wer es sein kann. Denn die Sichtbarkeit (bzw. das Sichtbar-gemacht-Werden durch die Lehrkraft) erscheint als Folge eines *eigenen* Versagens, einer *individuellen* Fehlbarkeit: Insofern legt Latifes Darstellung der zitierten Ansprache nahe, dass die Invisibilisierung der Ansprechbarkeit als Andere als individuelle Leistung begriffen wird, während in dieser Logik das Sichtbarwerden als kurdisch markiertes Subjekt ein ebenso individuelles Scheitern darstellen würde. Vor dem Hintergrund der in der vorherigen Passage eingeführten Positionierung als gute Schülerin, die sich durch ihre guten Leistungen und ihre Freund*innenschaft mit jemandem aus einer gesellschaftlich angesehenen Familie von dem Gros der Mitschüler*innen unterscheidet, deckt der Kommentar „Du bist auch Kurdin, ne?" Latifes Darstellung zufolge ebendieses individuelle Scheitern auf, im Zuge dessen sie als Andere entlarvt wird. Oder genauer: Der Kommentar der Lehrkraft bringt dieses Scheitern an der Leistungsordnung *als Scheitern an einer natio-ethno-kulturellen Norm* erst hervor.

Zentral erscheint mir an Latifes Darstellung, dass diese Differenzerfahrung von ihr direkt mit der Charakterisierung der Lehrkraft in Verbindung gesetzt wird. Indem sie die Rahmung einführt, dass die Lehrkraft „sehr merkwürdig" (s. vorherige Passage) gewesen sei und „sowieso Prügel aus[teilte]. Das war für ihn*sie ziemlich normal" wird auf eine Grenzüberschreitung verwiesen, in die sich der Ausspruch der Lehrkraft einfügt. Die Lehrkraft erscheint als negativer Ausnahmefall, ihre Handlungen beziehen sich auf eine subjektive und ‚verschobene' Normalität, die von einem kollektiv geteilten Verständnis dessen, was als normal gilt, abweicht. Somit schmälert Latifes Art der Darstellung die Glaubwürdigkeit der durch die Lehrkraft getätigten Aussage und bagatellisiert sie. Der Sprechakt „Du bist auch Kurdin, ne?" wird somit nicht als ein Ausdruck struktureller Gewalt eingeordnet, sondern als bedingt durch die individuelle Eigenschaft einer einzelnen Lehrkraft. Diese Vereinzelung verunsichtbart zugleich die soziale Bedeutsamkeit der gesamten Differenzlinie in Latifes Selbstpräsentation. Sie stellt sich selbst damit nicht als Opfer struktureller Gewalt dar, sondern als Opfer einer übergriffigen Lehrkraft.

Zugleich nimmt sie im Sprechen selbst eine Verschiebung vor: Sie bringt zum Ausdruck, dass ‚kurdisch' eine absurde Kategorie sei, um eine Zehn- oder Elfjährige anzusprechen. In dieser Skandalisierung wird einerseits eine moralische Verwerflichkeit deutlich, die darin besteht, einem Kind diese Kategorisierung zuzutragen. Zum anderen erfolgt dadurch eine Entkräftigung des Gewaltaktes, indem Latife, rekurrierend auf einen ‚gesunden Menschenverstand' eine moralische Überlegenheit gegenüber der als „merkwürdig" abgetanen Lehrkraft demonstriert. Diese Einordnung des verletzenden Sprechaktes, die Latife vornimmt, weist dann darauf hin, dass sie sich nicht vollständig der Anrufung unterordnet, sondern sich im Wiedererzählen der Situation dieser durch eine Überlegenheitsinszenierung ein Stück weit zu entziehen vermag.

---

teraktionen als „wiederkehrende Leistung" („recurring accomplishment", West/Zimmerman 1987: 126). Gerade den Hinweis auf die Leistung im Hervorbringen von sich als jemand (in Latifes Fall als ein Subjekt, das immer wieder in seiner Positionierung aktiv herausgefordert und infrage gestellt wird) erscheint mir an dieser Stelle unterstreichenswert.

Diese Erfahrung wird von Latife als erste Konfrontation („yüzleşme“) mit der Zuschreibung als kurdische Andere eingeführt. Direkt im Anschluss korrigiert Latife sie jedoch als zweite Erfahrung mit der Kategorie ‚kurdisch‘ und ruft eine andere Erinnerung als erste auf:

> L: İlk o zaman yüzleştim. [I: mhm] İlk demeyeyim ikinci diyebilirim. İlki, çünkü ilkokulda annem arkadaşlarımın yanında Kürtçe konuştuğu zaman, kapıyı kapattığımı hatırlıyorum. Bu benim için kötüydü. [I: öyle mi?] evet. Yani annemin Kürtçe konuşması beni rahatsız ediyordu. İkinci olarak da, sınıf içerisinde hoca ben kötü bir şey yaptığımda beni ırkımla YARGILAYARAK bana kötü bir şey söylüyordu. Ben de düşünmüştüm ki demek ki bu kötü bir şey. [I: mhm tabi] TÜRK OLMAMAK. Çünkü sadece kötü bir şey yaptığım zaman bununla karşılaşıyordum. [I: mhm] Bunun dışında, sonrasındaki/ hani bunun dışında ekstra bir şeyle karşılaşmadım. (Latife, Z. 33-39)

> L: Da bin ich dem das erste Mal begegnet. [I: mhm] Das erste sollte ich nicht sagen, ich kann sagen, dass es das zweite Mal war. Das erste, denn ich erinnere mich, dass wenn meine Mutter in der Grundschule vor meinen Freund*innen Kurdisch gesprochen hat, ich die Tür zugemacht habe. Das war schlimm für mich. [I: echt?] ja. *Yani* dass meine Mutter Kurdisch gesprochen hat, störte mich. Als zweites dann hat mir der*die *Hoca* in der Klasse, als ich etwas Schlechtes gemacht habe, etwas Schlimmes gesagt, indem er*sie mich aufgrund meiner Rasse VERURTEILT hat. Ich hatte dann auch gedacht, dass das also etwas Schlechtes ist [I: mhm klar] NICHT TÜRKISCH ZU SEIN. Denn ich bin dem nur begegnet, wenn ich etwas Schlechtes gemacht habe. [I: mhm] Darüber hinaus, danach/ *hani* außer dem bin ich nichts extra begegnet.

In dieser Sequenz kommt Latife auf eine Erinnerung zu sprechen, die vor der oben erzählten Erfahrung mit der Lehrkraft im vierten Schuljahr stattfand. Auch diese nachträglich als erste Erfahrung eingeführte Situation wird von Latife in der Grundschule verortet. Hier erzählt sie, wie sie die Tür geschlossen habe, als ihre Mutter in Gegenwart von Latifes Freund*innen Kurdisch sprach. Sprachlich wird hier nicht deutlich, ob es sich hierbei um eine wiederkehrende Praktik handelt, ob diese Situation in der Grundschule selbst oder in der Grundschulzeit stattfand und auf welcher Seite der Tür die kindliche Latife sich in der erzählten Situation befand. Trotzdem ist es möglich, anhand dieser Passage Hinweise auf die Konstruktion von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in Latifes schulbiographischem Sprechen zu erhalten.

Im Vergleich zur zuvor erzählten Situation, in der die Kategorie ‚kurdisch‘ von außen an Latife herangetragen wird, wird die Differenzsetzung in diesem Beispiel von ihr selbst vorgenommen, indem sie die emotionale Reaktion auf das Kurdischsprechen der Mutter in Gegenwart von Latifes Freund*innen beschreibt, die jedoch in sich diffus bleibt: So sei es für sie „schlimm“ gewesen und „störte“ sie. Erst später im Interview macht Latife deutlich, dass sie kaum Kurdisch spricht und die Mutter ihr und den Geschwistern kein Kurdisch beigebracht habe. Vor diesem Hintergrund liegt die Lesart nahe, dass der Umstand, dass die eigene Mutter in einer fremden Sprache spricht, in der kindlichen Latife ein Unbehagen auslöst. Besonders erscheint mir die Information „vor meinen Freund*innen“. Das Kurdischsprechen der Mutter erhält nun eine soziale Dimension: Die kurdischsprechende Mutter soll vor den Augen der Freund*innen versteckt werden. Hier lese ich ein Schammoment: Die kurdischsprechende Mutter scheint auch die kindliche Latife den Freund*innen gegenüber als Andere sichtbar werden zu lassen. Deutlich wird darin die Diskrepanz zwischen Latifes eigener angestrebter Postionierung als natio-ethno-kulturell Unmarkierte und der Sprachpraktik der

Mutter, die von den Freund*innen, mit denen Latife potenziell eine normative Orientierung an einer natio-ethno-kulturell türkischen Norm teilen könnte, bezeugt wird. Latifes kindlicher Impuls auf diese Diskrepanz zu antworten ist dementsprechend, die Tür zu schließen. In Verbindung mit den oben generierten Lesarten, denen zufolge Latife in ihrer schulbiographischen Darstellung als Subjekt entsteht, das daran arbeitet, nicht als kurdisch sichtbar zu werden, erscheint die Sichtbarkeit der Mutter als kurdischsprechendes Subjekt als unvereinbar mit diesen Bestrebungen. Noch mehr, das Kurdischsprechen der Mutter könnte potenziell Latifes Arbeit, möglichst ‚unkurdisch' zu sein, zunichtemachen.

Latife stellt in dieser Erzählung ihr Grundschülerinnen-Selbst als ein Subjekt dar, das über ein innerliches Gefühl darüber verfügt, was richtig und falsch, angemessen und nicht angemessen, normal und nicht-normal ist. Ihr Gefühl sagt ihr dementsprechend, dass Kurdisch ‚nicht gut' ist. Obschon der Darstellung zufolge die Kategorisierung kurdisch (in Abgrenzung zu türkisch) in der Realität der kindlichen Latife bis zur Differenzerfahrung in der Schule keine Rolle gespielt hat, wird hier auf einen inneren Kompass, ein inneres Wissen Bezug genommen, worüber Latife als ein essentialisiertes Subjekt entsteht. Diese Darstellung eines intuitiven Innen hat dabei zugleich auch den Effekt, dass der kindliche Impuls, eine Identifizierung als kurdisch positioniertes Subjekt von sich zu weisen, gerade nicht als Resultat wirkmächtiger sozialer Normen eingeordnet werden kann.

Die Gegenwart der Anderen, vor deren Augen die bloßstellende Sichtbarkeit als kurdisch positioniertes Subjekt erfolgt, wird von Latife in einer resümierenden Zusammenfassung auch in der zuerst erzählten Differenzerfahrung relevant gesetzt: So sei es die zweite schlimme Erfahrung gewesen, „in der Klasse" bloßgestellt worden zu sein. Latife, so wird darin deutlich, ist in dem, was sie sein kann, doppelt abhängig: zum einen von jenen, die sie über Ansprachen als kurdische Andere sichtbar machen könnten. Und zum anderen ist sie abhängig von jenen, die diese ‚Entlarvungen' bezeugen, und *vor denen* sie ihre Anerkennbarkeit verliert. Während Latife im Beispiel der Kurdisch sprechenden Mutter die Situation intuitiv zu bewerten scheint, stellt sie das Beispiel des verletzenden Angesprochenwerdens durch die Lehrkraft als kindlichen Lernprozess dar. Da die Ansprache auf ein persönliches oder leistungsbezogenes Versagen Latifes hin erfolgt sei, habe sie gelernt, dass „NICHT TÜRKISCH ZU SEIN" etwas Schlechtes bedeute. Den Lernprozess und die daraus resultierenden Denkschemata inszeniert Latife damit als Produkte einer behavioristischen Logik, der zufolge die Adressierung „Du bist auch Kurdin, ne?" als negative Verstärkung einzuordnen wäre. Als Effekt dieser Darstellung entsteht die Verknüpfung zwischen ‚kurdisch' und „etwas Schlechtes" als natürliches Produkt eines Lernvorganges. Interessanterweise kommt genau in dieser Art der Darstellung auch die Konstruiertheit dieser Verbindung zum Ausdruck, die Latife hier jedoch nicht weiterverfolgt.

Vielmehr verweist ihr beständiges Rekurrieren auf den Begriff der ‚Rasse' auf ‚kurdisch' als biologisch fixierte und somit unhintergehbare Größe. Latife entwirft sich damit als jemand, die ein Bewusstsein darüber hat, wie sie markiert ist und für die die kurdische Zugehörigkeit eine natürliche, niemals aufzulösende Tatsache darstellt. In dieser Logik wäre es aufgrund eines innerlichen So-Seins unmöglich, sich jemals gänzlich dieser Kategorie entledigen zu können. Latifes bisherige Selbstdarstellung muss in dieser Lesart als Erzählung über den Versuch verstanden werden, diese angenommene biologische Disposition zu verunsichtbaren und von ihr abzulenken, während zugleich nicht die Möglichkeit besteht, sich der kurdisch-biologischen Verhaftung gänzlich zu entledigen. In einer solchen Konzeptualisierung scheint dann paradoxerweise jedoch das Scheitern eines Identitätsprojektes, wie die Schülerin Latife es mit Praktiken des *doing unkurdish* verfolgt, bereits angelegt zu sein.

Deutlich wird an dieser Passage, dass Latife sich als jemand inszeniert, die besonders wenig mit der Kategorie ‚kurdisch' in Kontakt gekommen ist und ihre Erfahrung auf zwei konkrete und abgeschlossene Situationen begrenzt. Darüber hinaus sei sie „nichts extra begegnet". Dies lese ich so, dass Latife sich in eine (natio-ethno-kulturell türkische) Normalität einfügt, aus der lediglich die beiden oben zum Ausdruck gebrachten Erfahrungen herausfallen. Latife entsteht über diese Einordnung als ‚Fast gar nicht Andere'.

Das (Nicht-)Wollen der kurdischen Anderen

Während in den bisher gezeigten Passagen mehr oder weniger konkrete Erfahrungen der Interviewten zur Sprache gekommen sind, zeichnet sich Latifes Interviewtext jedoch auch durch ein Sprechen auf allgemeinerer Ebene aus. Relativ zu Beginn des Nachfrageteils spricht Latife über die Unterschiedlichkeit der Wohnumfelder in A-Stadt und später in B-Stadt. Während sie für A-Stadt ein friedvolles Zusammenleben verschiedener religiös und natio-ethno-kulturell positionierter Menschen entwirft, beschreibt sie die Heterogenität, die sie in B-Stadt beobachtet, als „problematisch" („sıkıntılı", Z. 131). Sie gibt B-Stadt als eine Stadt zu verstehen, die historisch wie gegenwärtig durch Migration geprägt ist, sodass „es in B-Stadt sowieso keine B-Städter*innen gibt" („B şehrinde zaten B şehirliler yok", Z. 134). Die Sprecherin entwirft damit eine Szenerie, in der Migration ein Problem darstellt, bzw. Ursprung für Probleme ist. Im folgenden Ausschnitt spricht Latife über die Menschen in jenem Viertel in B-Stadt, in dem sie die Grundschule besucht hat:

L: [...] yani zaten B şehrinin kendi halkı olmamasına rağmen/ ben de şansıma işte DOĞUDAN GÖÇ EDEN/ o zamanda biliyorsunuz boşaltılan köyler oldu [I: mhm]/ o köylerden gelen/, büyük çoğunluğunun Erzurum, Muş ve Diyarbakır'lıların oluşturduğu bir mahallenin ilkokuluna denk geldim. Ve zaten muhtemelen ortaokula kadar okuyacaklar. Çok da/ eğitime karşı çok fazla ilgili değiller. **Bunun yanında** bu insanların önceliği ırkları ama. Mesela bunlar [I: mhm] beş altı yaşına kadar Kürtçe konuşmuş, Kürtçeden başka dil konuşmamış, ilkokula başlamaya yakın Türkçe ÖĞRETİLMİŞ insanlar. [I: mhm] anlatabiliyorum dimi? Tamam. Önce/yani (..) kendi ORTAMLARI VAR zaten. Oradan göç etmiş olmalarına rağmen kendi alanlarını oluşturmuşlar. (Latife, Z. 137-150)

L: [...] *yani* trotz dem, dass B-Stadt sowieso kein eigenes Volk hat/ ich bin auch zu meinem Glück *işte* zufällig in einem Viertel in die Grundschule gegangen, in dem AUS DEM OSTEN MIGRIERTE/ damals, Sie wissen, gab es viele Dörfer, die vertrieben wurden [I:mhm]/ die aus diesen Dörfern kamen/ von denen die Mehrheit aus Erzurum, Muş und Diyarbakır waren. Und die werden wahrscheinlich sowieso nur bis zur Mittelschule in die Schule gehen. Nicht sehr/ sie sind nicht so sehr an Bildung interessiert. **Daneben** aber liegt die Priorität dieser Menschen auf ihren Rassen. Zum Beispiel [I: mhm] sind sie Menschen, die bis sie fünf, sechs Jahre waren, Kurdisch gesprochen haben, die keine andere Sprache außer Kurdisch gesprochen haben, denen kurz bevor sie mit der Schule anfangen, Türkisch BEIGEBRACHT wurde. [I: mhm] das konnte ich verständlich machen, ne? Okay. Davor/*yani* (..) sie haben sowieso ihre eigenen KREISE. Obwohl sie von dort migriert sind, haben sie ihre eigenen Räume geschaffen.

Latife entwickelt zu Beginn dieser Passage drei verschiedene sich gegenüberstehende Positionen: zum einen das „eigene Volk" von B-Stadt, das es eigentlich gar nicht gebe und auf

einen quasi-ursprünglichen Zustand der Stadt verweisen könnte, dann jene, die aus dem „Osten" geflohen sind und sich in B-Stadt niedergelassen haben, und als drittes die eigene Position, über die sie sich als jemand einführt, die „zufällig", bzw. ironisch „zu meinem Glück", im gleichen Viertel zur Schule geht. Deutlich wird daran zunächst wiederum, dass Latife sich nicht als Teil der aus dem „Osten" Migrierten konstruiert. Diese werden als eine unbestimmt große Gruppe eingeführt, der das Einzelsubjekt Latife gegenübersteht. Diese seien in die Westtürkei gekommen, da sie aus ihren Dörfern vertrieben worden seien. Hiermit rekurriert die Sprecherin auf ein mit der Interviewerin geteiltes historisches Wissen über die gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen dem türkischen Staat und dem bewaffneten kurdischen Widerstand. Die Migrierten erscheinen hier über unterschiedliche Markierungen: So wird die Differenzlinie Dorf-Stadt aktiviert, ihre Herkunft wird über die Nennung konkreter Städte eingeführt. Latife spricht dabei aus der Position einer informierten Beobachterin über eine vermeintlich kollektive Geschichte der ‚Anderen'. Eine eigene biographische Nähe zu dieser Geschichte wird darin jedoch nicht zum Ausdruck gebracht. Vielmehr gibt Latife an, nur „zufällig" die Grundschule in jenem Viertel zu besuchen, in dem die ‚Anderen' leben. Durch diese Darstellungsweise erfolgt somit eine Individualisierung, in der deutlich wird, dass es keine strukturellen und (mit dem Verweis auf eine Zufälligkeit) keine rationalen Gründe dafür gibt, dass sie in diesem konkreten Viertel zur Schule gegangen ist. Latife, so meine These, inszeniert sich hier als jemand, die eigentlich nicht an diesen Ort gehört.

Diese Differenz zu den Migrierten aus dem „Osten" gestaltet sich im Folgenden weiter aus, indem Latife auf die vermeintliche Bildungsorientierung dieser Gruppe zu sprechen kommt. Dass diese von Latife konstruierte Gruppe „sowieso nur bis zur Mittelschule in die Schule" gehe, da sie „nicht so sehr an Bildung interessiert" sei, stellt starke Bezüge her zu einem (sowohl innertürkischen als auch globalen) Diskurs über eine vermeintliche Rückständigkeit und Rückwärtsgewandtheit von Menschen, die mit dem Marker ‚aus dem Osten' versehen werden. Mit dem Verweis auf deren mangelndes Interesse an Bildung, das Latife ihnen zuschreibt, wird als unsichtbar bleibender Bezugsrahmen eine als westlich imaginierte Norm der Bildungsorientierung wirksam. Diese Norm, bzw. diesen Wert teilt die von Latife als homogen entworfene Gruppe nicht. Unter postkolonialer Perspektive kommt hier zudem die Verknüpfung von Bildung und Zivilisiertheit bzw. Bildung als Mittel des Fortschritts in den Blick: Jene von Latife konstruierte Gruppe entsteht damit als unzivilisiert. Über den Verweis auf ein vermeintlich fehlendes Interesse an Bildung wird sie zudem als ignorant konstruiert. Der Zuschreibungsmodus, dessen Latife sich in dieser Darstellung bedient, wird weiter fortgesetzt, indem sie dieser Gruppe, die sie hier in distanzierender Weise als „diese Menschen" benennt, unterstellt, ihr Hauptaugenmerk liege auf ihren ‚Rassen' („**Daneben** aber liegt die Priorität dieser Menschen auf ihren Rassen"). Hier erfolgt eine Gegenüberstellung von zwei Priorisierungen: zum einen eine Priorität der Bildungsorientierung, welche implizit als westlicher Wert zu verstehen gegeben wird, zum anderen eine Priorität auf die eigene natio-ethno-kulturelle Positioniertheit. Latife stellt hier eine Gruppe her, die sich zuallererst über ein geteiltes Selbstverständnis auszeichnet, welches sich auf die biologische Kategorie ‚Rasse' bezieht. Indem Latife hier Aussagen über die Wichtigkeit der natio-ethno-kulturell codierten Positionierung für das Selbstverständnis der Menschen in dieser Gruppe der aus dem „Osten" Migrierten trifft, untermauert sie wiederum ihre Sprecherinnenposition: Sie inszeniert sich als jemand, die über ein spezifisches Wissen verfügt, die die ‚Anderen' in ihrem Inneren kennt.

Zur Plausibilisierung dieser Zuschreibung führt Latife das Beispiel der Sprache ein. Der von ihr konstruierten Gruppe attestiert sie ein monolinguales Aufwachsen mit der kurdischen

Sprache, das dazu führe, dass diese Kinder sprachlich unvorbereitet, da mit wenig Türkischkenntnissen, eingeschult würden. Zunächst wird durch diese Darstellung der kurdischen Sprache eine Minderwertigkeit zugeschrieben und ihre fehlende Anschlussfähigkeit an gesellschaftliche (national gefasste) Institutionen herausgestellt. Zugleich lese ich darin die Imagination einer gewollten Abgeschiedenheit dieser Gruppe und eine daraus resultierende Verantwortungslosigkeit: Den generalisierten Anderen wird unterstellt, dass die hohe Bedeutung der eigenen natio-ethno-kulturell codierten Identität auf Kosten einer guten Vorbereitung auf die Schule und somit perspektivisch auf Kosten einer erfolgreichen Schulbildung für ihre Kinder erfolgt. Ein Interesse an Bildung würde von dieser Gruppe folglich eine (sprachliche) Vorbereitung, einen Einsatz, Arbeit erfordern, welche sie Latifes Darstellung zufolge nicht leiste.

Nach einer kurzen rückversichernden Frage, ob sie sich verständlich machen konnte und der Bestätigung der Interviewerin endet die ausgewählte Passage mit Latifes Verweis darauf, dass die aus dem „Osten" migrierten Menschen ihre „eigenen KREISE" aufgebaut hätten, obschon sie nach B-Stadt migriert seien. Hierin lese ich eine Fortführung der Inszenierung der Anderen als sich abgrenzend. In dem Begriff „eigene KREISE" lese ich zunächst die Andeutung einer großen Masse an Menschen, welche sich, gleich einer parallelen Gesellschaft, eigene Strukturen in der neuen Stadt geschaffen haben. Diese eigenen Umfelder stehen somit mehrheitsgesellschaftlichen Kontexten gegenüber und werden als abgeschlossene und Parallelwelten konstruiert. ‚Die Migrant*innen' fügen sich dieser Darstellung zufolge nicht in jene Strukturen ein, die bereits bestehen, sondern erschaffen sich neue Strukturen, über die sie sich potenziell selbst ausgrenzen. Ihnen wird gewissermaßen individualisierend unterstellt, nicht zur bereits bestehenden Gesellschaft dazugehören zu wollen. In dieser Lesart bleiben somit jene gesellschaftlichen Strukturen unangesprochen, die systematisch etwa einen gleichen Zugang zu Ressourcen oder auch eine Zugehörigkeit zu einem nationalen ‚Wir' verunmöglichen.

Übergreifend lässt sich anhand dieser Passage feststellen, dass sich Latifes Konstruktion der Anderen durch grobe Vereinfachungen, starke Homogenisierungen und rassifizierende Zuschreibungen auszeichnet, mit dem Effekt, sich darüber als dieser Gruppe nicht-zugehörig einordnen zu können. Ich möchte abschließend eine Lesart vorschlagen, die diese Passage als Sprechen über das Wollen der Anderen versteht. Den als homogene Gruppe konstruierten „AUS DEM OSTEN MIGRIERTE[N]" wird ein ebenso homogenes Wollen und Nicht-Wollen zugeschrieben, das sich auf die fehlende Bildungsorientierung und somit fehlende Ambitionen, die eigenen Kinder auf die Institution Schule sprachlich vorzubereiten, auf die Priorisierung einer kurdischen Positionierung sowie auf ein ‚Unter sich sein'-Wollen bezieht. In diesem Sinne wird die Situation der von Latife konstruierten Gruppe mit den Subjekten selbst, ihren Intentionen und individuellen bzw. kollektiv-homogenisierten Beweggründen erklärt. Die gesellschaftlichen Strukturen, die in dieser Art der Darstellung nicht als strukturierende Größe einbezogen werden, erfahren dadurch eine Invisibilisierung. Diese Individualisierung von Problemlagen führt auch dazu, dass die Verantwortung in die Subjekte selbst verlagert wird: Sie selbst tragen die Schuld an ihrer gesellschaftlichen Position, sie selbst tragen die Verantwortung, die hegemoniale Sprache zu lernen und sich in gegebene Strukturen zu integrieren.

Obschon Latife nicht explizit über sich spricht, positioniert sie sich meiner Lesart nach in dieser Passage auf grundlegende Weise. Sie entwirft hier die Anderen als diametrales Gegenteil zu sich selbst. So steht die gewaltsame Vertreibung, die die homogenisierten Anderen nach B-Stadt kommen lässt, ihrer eigenen familienbiographischen Entscheidung gegenüber,

aufgrund der chronischen Krankheit ihrer größeren Schwestern näher am Behandlungsort Istanbul zu leben. Zudem hat Latife deutlich gemacht, dass ‚kurdisch' für sie keine relevante Kategorie der Selbstbeschreibung darstellt, während sie den Anderen zuschreibt, dass diese ihrer natio-ethno-kulturellen Positionierung in zentraler Weise Bedeutung beimäßen. Dementsprechend werden diese anhand der kurdischen Sprache eingeführt, während Latife selbst, wie eine später dargestellte Passage zeigen wird, kaum Kurdisch spricht. Diesen Anderen ist Latife zufolge zudem Bildung nicht so wichtig, Latife selbst hingegen führt sich, wie oben bereits gezeigt, über die Herkunft aus einer bildungsorientierten Familie ein. Zudem lebt sie nicht in dem Viertel, in dem sich die Anderen niedergelassen haben, sondern aus einem nicht spezifizierten Zufall geht sie dort zur Schule. Latife, so wird deutlich, präsentiert sich hier über sprachliche Strategien des *Otherings* als angepasstes, bildungsaffines Subjekt, das sich über die akzentuierte Andersheit der Anderen als Nicht-Andere, als ‚normal' konstruiert.

Mit der theoretischen Annahme, dass Sprache nicht Sachverhalte abbildet, sondern selbst eine Handlung darstellt, lese ich diese Passage als einen performativen Sprechakt, durch den Latife eben das vollzieht, was ich in der Analyse der Eingangssequenz herausgearbeitet habe: Dort war ich zum analytischen Schluss gekommen, dass es für Latife eine permanent zu erbringende Arbeit darstellt, die Ansprechbarkeit als kurdische Andere zu regulieren. Die obige Passage lese ich im Anschluss daran als Vollzug ebendieser Arbeit: Insofern ist Latife auch in der Interviewsituation damit beschäftigt, gegen eine an sie gerichtete Anrufung als ‚kurdisch' anzuarbeiten.

Invisibilisierung der kurdischen Sprachkenntnisse als familienbiographisches Thema

Während an den obigen Passagen mit dem homogenisierenden Sprechen über die (kurdischen) Anderen ein für Latifes Interviewtext bedeutsamer Sprechmodus eingeführt wurde, der auch im Fortlauf des Interviews immer wieder aufgegriffen wird, wende ich mich im Folgenden einer Passage zu, die Aufschluss über die familienbiographische Verhandlung von rassifizierenden Anrufungen gibt. Diese ist eingebunden in eine Thematisierung des Umzugs der Familie Taş von A- nach B-Stadt, der für die kindliche Latife eine große Umstellung bedeutete. A-Stadt als Stadt ihres frühen Aufwachsens attribuiert Latife mit den Begriffen „Frieden, Geschwisterlichkeit" („barış, kardeşlık", Z. 155), an früherer Stelle verweist sie darauf, dass in A-Stadt unterschiedliche religiöse und natio-ethno-kulturelle Gruppen „alle zusammen" gelebt hätten („A şehir şöyle bir yerde hepsi birlikte", Z. 125). In der Schule in B-Stadt hingegen werde plötzlich „Rasse in den Vordergrund gestellt" („ırkın ön planda tutulduğu bir tane okula gidiyorum", Z. 156f.). Dieser Darstellung zufolge wird natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit erst in der bzw. durch die Schule in B-Stadt zu einer relevanten Kategorie, zu der die kindliche Latife sich zu verhalten hat. Latife spricht die damit zusammenhängende Schwierigkeit an, eine Beziehung zu anderen Kindern aufzubauen und nutzt die Metapher „wir sprechen nicht die gleiche Sprache" („aynı dil konuşmuyoruz", Z. 160), um die grundlegende Andersheit zwischen sich und den Kindern im sozialen Umfeld in B-Stadt zu charakterisieren:

L: [...] sokaktaki arkadaşlarımla iletişim kuramıyorum çünkü şey aynı dili konuşmuyoruz, konuşamıyoruz.	L: […] mit meinen Freund*innen auf der Straße kann ich keinen Kontakt aufbauen, denn *şey* wir sprechen

I: O zaman siz Kürtçe mi/
L: Hayır hayır, aynı dili konuşmak yani (4) [I: (gülüyor)] KALP OLARAK.
I: Hmm kalp olarak, tamam. (Latife, Z. 160-164)

nicht die gleiche Sprache, wir können sie nicht sprechen.
I: Dann habt ihr Kurdisch/
L: Nein nein, die gleiche Sprache sprechen *yani* (4) [I: (lacht)] VOM HERZEN HER.
I: Hmm vom Herzen her, okay.

Die von Latife genutzte Sprachmetapher verweist auf einen anderen Erfahrungshorizont, ein anderes Gewordensein und unterschiedliche Biographien, die sie von den anderen Gleichaltrigen trennt: Die anderen Kinder entstehen darin als Subjekte, für die mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit eine andere Kategorie relevant ist als für die kindliche Latife. Auf Ebene der Interviewinteraktion führt die von Latife genutzte Metapher zu einem sprachlichen Missverständnis, da die Interviewerin „Sprache" als konkretes Sprachsystem versteht und nachfragt, ob dies bedeute, dass sie, Latife, Kurdisch gesprochen habe. Aus subjektivierungstheoretischer Sicht lässt sich diese Äußerung so lesen, dass durch sie Latife als Kurdisch sprechendes, oder mehr: als kurdisch positioniertes Subjekt angerufen wird. In ihr eingelagert ist somit nicht nur die Vermutung, dass Latife Kurdisch sprechen könnte, sondern grundlegender, dass sich natio-ethno-kulturelles Positioniertsein u.a. über entsprechende Sprachkenntnisse ausdrückt. In diesem Sinne lese ich die auf diese Nachfrage folgende Sequenz als Umwendung Latifes auf die Anrufung als kurdisch positioniertes Subjekt.

L: […] ben hiç Kürtçe bilmiyorum yani şöyle anlaşabileceğim kadar biliyorum. Sizin Türkçenizden daha az Kürtçe biliyorum diyebilirim [I: (gülüyor)] *çünkü annem öğretmek istemedi bize Kürtçe*. [I: neden?] Bin dokuz yüz seksenler zamanında dedemleri/ burada darbe oldu biliyorsunuz ihtilal oldu. Darbe zamanı dedemleri, dayılarımı falan bir şekilde götürüp sıkıntılı şeyler yaşatmışlar hani neden/hani ırklarından dolayı bayağı sıkıntı çekmişler. [I: mhm] Annem de bunları görünce "Çocuklarım böyle sıkıntılar yaşamasın" diye hiçbirimize Kürtçe öğretmedi. [I: öyle mi?] *Çünkü kendisi çok sıkıntı yaşadı, babam çok sıkıntı yaşadı. Babam askerde çok dayak yemişti yani işte pis Kürt denerek.* **Ama bunlar tamamen askeri sıkıntılar yoksa hani dediğim gibi sosyal olarak/ bizim, en azından benim ve ailemin sosyal olarak çok sıkıntısı olmadı.** [I: mhm] (Latife, Z. 165-174)

L: Ich kann gar kein Kurdisch also ich kann so viel, dass ich mich verständigen kann. Ich kann sagen, dass ich weniger Kurdisch kann als Ihr Türkisch [I: (lacht)] *denn meine Mutter wollte uns kein Kurdisch beibringen.* [I: warum?] In der Zeit der Neunzehnhundertachtziger haben meine Großväter/ Sie wissen, hier gab es einen Putsch, es gab einen Umsturz. In der Putschzeit haben sie meine Großväter, meine Onkel und so irgendwie mitgenommen und haben sie problematische Dinge durchleben lassen *hani* warum/*hani* wegen ihrer Rasse hatten sie ganz schön Probleme. [I: mhm] Als meine Mutter das auch sah, hat sie von wegen „solche Probleme sollen meine Kinder nicht erleben" keinem von uns Kurdisch beigebracht. [I: echt?] *Weil sie selbst viele Probleme gehabt hat, mein Vater hat viele Probleme gehabt. Mein Vater ist beim Militär oft verprügelt worden* yani işte *und dreckiger Kurde genannt worden.* **Aber das sind reine Militärprobleme oder *hani* wie gesagt sozial/ hatten wir, wenigstens ich und meine Familie haben sozial nicht viele Probleme gehabt.** [I: mhm]

Zunächst wird ersichtlich, dass Latife hier die Ansprache als Kurdin direkt zurückweist, indem sie sich als jemand ausweist, die „gar kein Kurdisch" sprechen könne, wenn sie auch daraufhin relativiert, dass sie gerade einmal so viel weiß, dass sie sich verständigen könne. Durch den Vergleich mit den Türkischkenntnissen der Interviewerin nimmt sie eine Einordnung ihrer Sprachkenntnisse vor, zugleich entsteht in dieser Parallelisierung von ihren Kurdischkenntnissen zu den fremdsprachlichen Türkischkenntnissen der Interviewerin Kurdisch als für Latife fremde, distanzierte Sprache. In dem Sinne, dass in der Nachfrage der Interviewerin („Dann habt ihr Kurdisch/", s. vorherige Passage) eine Normvorstellung aufgerufen wurde, nach der sich die natio-ethno-kulturelle Positioniertheit einer Person über Sprachkenntnisse ausdrückt, generiert Latife sich hier als natio-ethno-kulturell unmarkiertes, da sprachlich unmarkiertes Subjekt. Meiner Lesart nach ergibt sich hieraus jedoch eine gewisse Erklärungsbedürftigkeit dieser Nicht-Passung, sodass Latife begründet, dass ihre Mutter ihren Kindern kein Kurdisch beibringen wollte. Damit kommt zunächst zum Ausdruck, dass jemand anderes, nämlich die Mutter, über ihre Sprachkenntnisse entschieden hat. Ihren Kindern kein Kurdisch beizubringen erscheint hier als eine bewusste Entscheidung der Mutter und suggeriert, dass es hierfür einen guten Grund gab. Dass die Mutter die kurdische Sprache nicht weitergeben wollte, begründet Latife zunächst mit familienbiographischen Diskriminierungserfahrungen aufgrund der kurdischen Sprache. Über das Aufrufen historischer Ereignisse in der Geschichte des türkischen Nationalstaates, wie dem Putsch von 1980, wird die Familienbiographie mit gesellschaftlichen Umständen und Strukturen in Verbindung gebracht. Mit diesem Verweis auf den Militärputsch und die „Zeit der Neunzehnhundertachtziger" rekurriert Latife auf historisches Wissen, dass u.a. kurdisch positionierte Menschen in dieser Zeit – im Nachgang des Militärputsches von 1980 – politisch verfolgt wurden.[257] Während sich Latifes Familie in den vorherigen Passagen durch ihre Bildungsorientierung aus einer vereinheitlichten, als kurdisch markierten Masse heraushebt, entsteht sie in dieser Passage als natio-ethno-kulturell markiert und erscheint damit als in gesellschaftlichen Verhältnissen vulnerabel positioniert. Aufgrund ihrer Positioniertheit hätten die männlichen Familienangehörigen zur Zeit des Putsches „problematische Dinge" erlebt, wobei Latife hier nicht spezifischer wird. Unklar bleibt, ob sie über genaueres Wissen darüber, was ihr Vater, ihre Onkel und Großväter erlebt haben, nicht verfügt, oder ob sie es nicht mit der Interviewerin teilen möchte. Angedeutet werden jedoch die durch militärische Repression verwirklichten Herrschaftsverhältnisse, in denen die konkreten Familienmitglieder einer impersonell-abstrakten Macht gegenüberstehen, welche, so legt die Kontextualisierung des Putsches nahe, nationalstaatlich codiert ist. Deutlich wird in Latifes Darstellung jedoch eine Logik, nach der man über Sprache als kurdisch positionierte Person sichtbar wird, oder abstrakter formuliert: Hier wird auf die Zentralität von Sprache für die Sichtbarkeit von *race* in diesem Kontext hingewiesen. Zugleich erfolgt in Latifes Darstellung eine spezifische historische Verortung, in der die Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen ihrer Familie in den Kontext eines gesellschaftlichen Ausnahmezustands gesetzt werden. Die Mutter wird in Latifes Erzählung daraufhin als Subjekt konstruiert, das aus diesen familienbiographischen Erfahrungen des nationalstaatlichen Umgangs mit als kurdisch markierten Positionierungen Konsequenzen

[257] Im Nachgang des Militärputsches vom 12. September 1980 fanden zahllose Verhaftungen statt. Erik J. Zürcher schreibt: „[…] anyone who had expressed even vaguely leftist (or in some cases Islamist) views before 1980 was liable to get into trouble" (Zürcher 1998: 294). Die repressiven Maßnahmen, Festnahmen und Folterungen, die auf den Putsch folgten, können als Antwort auf politische Aktivitäten von kurdisch positionierten Gruppen und als Fortführung der kemalistischen Türkifizierungspolitik verstanden werden (Zeydanlıoğlu 2009).

für die Erziehung ihrer Kinder zieht. Sie wird als jemand eingeführt, die ihre Kinder vor diesen Erfahrungen schützen möchte. Um ihre Kinder potenziell weniger als Andere identifizierbar zu machen und ihre Chance auf Unversehrtheit zu steigern, so die sich in dieser Darstellung abbildende Logik, entscheidet sich die Mutter gegen die Weitergabe des Kurdischen an ihre Kinder. Als kurdisch positioniert sichtbar zu sein wird in dieser Passage als ein Risiko eingeführt, (körperliche) Gewalt erleiden zu müssen, wie der Vater in der nationalstaatlichen Institution des Wehrdienstes.

Die ausgewählte Sequenz wird abgeschlossen durch eine Einordnung der Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen der Familienmitglieder als „**reine Militärprobleme**", während sie und ihre Familie „**sozial nicht viele Probleme**" gehabt hätten. Mit dieser Relativierung erfolgt eine Distanzierung und Abgrenzung von diesen Erfahrungen: Zum einen werden sie in der Vergangenheit, in der Zeit des Putsches, verortet, zum anderen in der gesellschaftlichen Sphäre des Militärs. In beiden Fällen hätten sie mit dem Alltagsleben von Latife und ihrer Familie nichts zu tun. Diesen Sequenzabschluss lese ich auf zwei Weisen. Zum einen verweist er darauf, dass die Sprachen-Strategie der Mutter durchaus erfolgreich war: Der Umstand, dass Latife kein Kurdisch beherrscht, ist gerade Voraussetzung dafür, dass sie sich von Problemen der rassifizierten Anderen distanzieren kann. Zum anderen drückt sich hier eine Bagatellisierung aus, die sich jedoch in Widersprüchlichkeiten verstrickt. So spricht Latife auch kurz Diskriminierungserfahrungen an, die ihre Mutter aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Positioniertheit erlebt hat („*Weil sie selbst viele Probleme gehabt hat*"), was darauf verweist, dass sich diese Erfahrungen nicht auf den Raum des Militärs beschränken lassen. Zudem stellt sich die Frage, warum die Mutter die Sprache den Kindern nicht beibringen wollte, wenn es außerhalb des Militärs diese Diskriminierungen nicht gebe. Somit legt Latifes Darstellung auf der einen Seite eine historische und örtliche Eingrenzung der Diskriminierung nahe, zum anderen verweist die Angst der Mutter auf die Wirkmächtigkeit dieser Gewalt. Ihre eigene als diskriminierungsfrei dargestellte Realität begründet Latife somit mithilfe von zwei sich überlappenden und einander gegenüberstehenden Argumentationen: einerseits mit ihrer eigenen Unsichtbarkeit als kurdisch positionierte Person, andererseits mit der zeitlichen und örtlichen Trennung der Gewalterfahrungen zu ihrem eigenen Leben.

Festgehalten werden kann zudem, dass in dieser Szene eine Verschiebung der Normen der Anerkennung stattfindet. Die an Latife gerichtete Anrufung als Kurdisch sprechende Person setzt dabei Kurdischkenntnisse als etwas Neutrales, wenn nicht (im Interviewsetting) als etwas Positives, voraus. Latife hingegen macht in ihrer Antwort deutlich, dass es keineswegs positiv ist, die kurdische Sprache zu sprechen, sondern gefährlich. Dabei erscheint die Wichtigkeit, die eigene Position in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung unsichtbar machen zu können, als verknüpft mit einer familienbiographisch tradierten Angst. Somit reagiert sie auf die Anrufung der Interviewerin mit einer Zurückweisung und führt dem Umstand, Kurdisch zu sprechen, als potenziellen Risikofaktor ein, selbst wenn sie sich im Folgenden wieder von der Wirkung dieser Gefahr in der eigenen Lebensrealität distanziert.

Verletzbarkeit aufgrund von generalisierten Ansprachen als Kurdin

Im direkten Anschluss an diese Passage kommt Latife auf ein Beispiel zu sprechen, das ihrer These „ich und meine Familie haben sozial nicht viele Probleme gehabt" spannungsvoll gegenübersteht, von Latife jedoch wiederum als Ausnahmephänomen („von Zeit zu Zeit, in bestimmten Phasen", „arada sırada belirli dönemlerde", Z. 174) spezifisch verortet und als

nicht generalisierbar eingeführt wird. In der folgenden Sequenz kommt Latife auf eine langjährige Freund*innenschaft zu sprechen, die ihre Familie mit einer anderen Familie verband und mit der, wie Latife betont, ihre Familie sowohl „in religiöser Hinsicht als auch in sozialer Hinsicht eine sehr große Vergangenheit" teilte („hem dini açıdan hem de sosyal olarak çok büyük bir geçmişimiz vardı kendisiyle", Z. 176f.). Sie entwirft somit eine enge, vertraute Verbindung zwischen beiden Familien, die als Ausgangslage der untenstehenden Passage fungiert und welche, wie im unten nicht abgedruckten Fortgang der Passage deutlich wird, in einem Zerwürfnis der Familien endet. Latife führt zum Thema hin, indem sie die Interviewerin für einen imaginären Vergleich heranzieht. Obschon die Szene länger ist als hier abgedruckt, konzentriere ich mich für die Analyse auf diesen Teil des gedankenexperimentellen Vergleichs:

L: Sırf mesela ben sizin Alman olduğunuzu/Almansınız değil mi? [I: evet] ben sizin Alman vatandaşı olduğunuzu bilirim ve yanınızda belki biraz daha hassas davranırım Almanlar hakkında konuşarak. Veya şöyle olur, ben sizin işte atıyorum Hitler'in günahını sizin boynunuza yüklemem. [I: mhm] Çünkü siz farklı birisiniz, farklı bir bireysiniz değil mi? O kişi, o ailenin kızı bizim hakkımızda, tüm aile hakkında facebookta, bütün ailemiz hakkında çok hakaretli sözler, cümleler kurdu. (Latife, Z. 177-182)

L: Nur, zum Beispiel, ich [weiß] dass Sie Deutsche sind/ Sie sind Deutsche oder? [I: ja] ich weiß, dass Sie deutsche Staatsbürgerin sind und in Ihrer Gegenwart verhalte ich mich vielleicht ein bisschen sensibler, wenn ich über Deutsche spreche. Oder so ist es, ich bürde Ihnen *işte* zum Beispiel nicht die Sünde [/Verantwortung, MH] Hitlers auf. [I: mhm] Denn Sie sind jemand anderes, Sie sind ein anderes Individuum, oder? Diese Person, die Tochter dieser Familie, hat über uns, über die ganze Familie, auf Facebook, über unsere ganze Familie sehr beleidigende Worte, Sätze geschrieben.

Selbst wenn sich in dieser Passage keine explizite Referenz zu *race*-codierten Unterscheidungen findet, so wird hier doch die Relevanz der Positionierung in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung deutlich, die Latife zuvor dementiert hatte. Latife leitet diese Passage ein, indem sie die nationale Zugehörigkeit der Interviewerin als ein gedankenexperimentelles Beispiel heranzieht, um auszudrücken, wie das Wissen über eine spezifische Positioniertheit einer Person dazu führen kann, sich dieser Person gegenüber auf eine bestimmte Weise (nicht) zu verhalten. In diesem Sinne würde das Wissen über die deutsche Herkunft der Forscherin dazu führen, dass sie, Latife, sich sensibler verhalte, wenn sie in deren Gegenwart über Deutsche spreche. Im Fortgang dieses Beispiels kritisiert sie eine Praxis generalisierender Zuschreibungen, indem sie die Unrechtmäßigkeit schildert, die es bedeute, der deutsch positionierten Interviewerin qua ihrer nationalen Zugehörigkeit eine kollektive Schuld wie die an den Nazi-Verbrechen aufzubürden. Diese Unrechtmäßigkeit scheint sich in dem von Latife herangezogenen Beispiel zum einen daraus zu ergeben, dass die Interviewerin damit auf eine Position festgeschrieben würde, für die sie sich nicht aktiv hätte entscheiden können. Zum anderen wird es von Latife als problematisch identifiziert, Menschen die Sünden (*günahlar*) anderer Personen aufzubürden (*yüklemek*) und sie unter deren Gewicht leiden zu lassen. Latife kritisiert somit eine aus einer sozialen Kategorisierung wie ‚nationaler Zugehörigkeit' resultierende Generalisierung von kollektiver Haftbarkeit bzw. kollektiver Verantwortung und argumentiert mit der Individualität der einzelnen Person, welche ihrer Darstellung zufolge gerade nicht in sozialen Kategorien aufgehe. Eine kollektive

Schuldzuschreibung bzw. Haftbarmachung für die Verbrechen Hitlers sei daher falsch, denn „Sie sind jemand anderes, Sie sind ein anderes Individuum, oder?“. Wie bereits in den oben analysierten Passagen taucht auch hier das Individuum als sich aus sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Kategorisierungen herauslösendes Subjekt auf. Das Argument der Individualität jeder einzelnen Person wird dabei von Latife als abgesichert durch den gesunden Menschenverstand eingeführt, indem sie über das rhetorische „oder?“ die Zustimmung der Interviewerin einfordert und suggeriert, dass sich ihre Argumentation logisch herleiten ließe. Latife bringt meiner Lesart zufolge hier die eigene normative Vorstellung des Umgangs mit natio-ethno-kulturellen Positionierungen zum Ausdruck. Während der von Latife formulierte Vergleich einer deutschen nationalen Zugehörigkeit mit einer kurdischen Positionierung im nationalstaatlichen Kontext Türkei sicher nicht unproblematisch ist, lese ich ihre Parallelisierung eher als Kritik an einer generalisierenden Logik, die ausgehend von einer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe Zuschreibungen macht. Indem Latife zum Ausdruck bringt, wie sie mit der spezifisch positionierten Interviewerin (nicht) umgeht, bzw. (nicht) umgehen würde, erhebt sie den Anspruch, dass ihr auch andere Menschen eine nicht generalisierende Behandlung entgegenbringen. Diese Rücksicht und Sensibilität bilden in dieser Szene die Normsetzung für ein soziales Verhalten. Ebendieses wird nun im Fortgang der Passage enttäuscht, wenn Latife über die Beleidigungen spricht, die die Tochter der befreundeten Familie über Latifes Familie im sozialen Netzwerk Facebook geteilt hat.

Der Vergleich mit der deutsch positionierten Interviewerin ermöglicht Latife, die Diffamierung, die sie durch die Aussagen der Tochter der befreundeten Familie erfährt, zu skandalisieren. Er stellt einen Weg dar, für diese Zuschreibungserfahrung, die sie erlitten hat, um die Empathie der Interviewerin zu werben. Zugleich äußert Latife darin die Vorstellung eines ‚angemessenen‘ Verhaltens und somit den Wunsch nach einer Feinfühligkeit, einem Taktgefühl, das den Fakt der kurdischen Positioniertheit von Latife und ihrer Familie höflich übergeht. Dies nicht zu tun und sie auf ihre kurdische Positionierung beleidigend festzuschreiben, wird wiederum von Latife als Unhöflichkeit, gar Unverschämtheit und eine Überschreitung einer sozialen Grenze ausgewiesen. Latife konstruiert hier ein Szenario, in dem eine vertraute Person diese ungeschriebenen Regeln sozialer Interaktion mutwillig verletzt und Latife und ihre Familie damit hintergeht. Wie in der oben analysierten Szene der Bloßstellung als ‚kurdische Andere‘ in der Grundschule in B-Stadt gibt es hier mit einer Internet-Öffentlichkeit ein Publikum, vor dem diese Bloßstellung stattfindet und deren imaginierten Blicken Latife ausgeliefert ist. Hier wird sie anderen gegenüber als eine sichtbar gemacht, als die sie nicht sichtbar sein möchte.

Interessanterweise entwirft Latife in dem gedankenexperimentellen Vergleich die ansprechende und die angesprochene Person in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander. Das eine Subjekt ist der Ansprache und dem Angesprochenwerden des zweiten Subjekts völlig ausgeliefert. Es entsteht in den Kategorien des Anderen und scheint sich Latifes Darstellung gemäß diesen fügen zu müssen. In diesem Sinne obliegt auch dem ansprechenden Subjekt die volle Verantwortung dafür, wer der*die Andere (nicht) wird. Zugleich setzt dies eine bestimmte Ansprechbarkeit aufseiten des angesprochenen Subjekts voraus und damit eine Akzeptanz der ihm entgegengebrachten Normen. In diesem Sinne wird in der oben gezeigten Szene bereits eine Unterwerfung unter die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung vorausgesetzt, in der Latife als marginalisiertes Subjekt entsteht. Es ist jedoch an der anderen Person, hier: der Tochter, sie darin sichtbar werden zu lassen oder nicht.

In der obigen Passage wird deutlich, dass für Latife unter den gegebenen Differenzbedingungen ein natio-ethno-kulturelles Nicht-Markiert-Erscheinen unmöglich ist: Latife kann

nicht als Individuum, d.h. losgelöst von der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung entstehen, weil diese immer wieder durch Andere (hier: die Tochter der befreundeten Familie) aufgerufen werden kann. In diesem Sinne macht diese Sequenz auch deutlich, dass sich Latife nicht in Sicherheit wähnen kann, auch nicht im Kontext einer langjährigen Freund*innenschaft.

Die ‚schicksalhafte Schwäche' der kurdischen Anderen: „Sie sind sich dessen bewusst"

Die bisherigen Analysen konnten bereits darauf hindeuten, dass sich Latifes Interviewtext durch ein Changieren zwischen einem Sprechen über sich und eigene (Schul-)Erfahrungen und einem Sprechen über die (natio-ethno-kulturell codierten) Anderen auszeichnet. Im Folgenden möchte ich in drei Schritten eine längere Passage darstellen, in der Latife den Modus des Sprechens über die Anderen dramatisch zuspitzt und psychologisierend wendet. Dazu möchte ich zunächst eine Sequenz genauer in Augenschein nehmen, die ihren Ausgang thematisch einmal mehr im vierten Schuljahr nach dem Umzug in die Westtürkei nimmt und auf die Nachfrage der Interviewerin zur Grundschule in B-Stadt entstand. Latife antwortet darauf, indem sie sagt, sie habe keine positive Erinnerung an diese Schulphase („Güzel bir hatıram yok açıkçası", Z. 218, „Ich habe keine schöne Erinnerung ehrlich gesagt"). Sie entwirft vielmehr diese Phase als eine, in der sie selbst „unglücklich" („mutsuz", Z. 220) gewesen sei und führt dies auf ihre persönliche Eigenschaft zurück, sich nicht gut an neue Orte gewöhnen zu können („ich bin von der Struktur [/Charakter MH] her auch *yani* persönlich auch niemand, die sich sehr schnell an irgendeinen Ort gewöhnt", „ben yapı olarak da yani kişisel olarak da çok çabuk bir yerlere alışan bir insan değilim", Z. 219). In der darauffolgenden stark argumentativen Sequenz, die ich als erstes besprechen möchte, vergleicht Latife ihre eigene Disposition mit der ihrer als kurdisch markierten Mitschüler*innen in der Grundschule in B-Stadt. Ich lese diese Passage hier weniger im Hinblick auf ihre schulbiographische Relevanz, sondern in erster Linie als aufschlussreich für Latifes eigene Positionierung in Auseinandersetzung mit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung.

> L: Ben mutsuzum, hoca mutsuz, arkadaşlarım çok tedirginler çünkü ben farkında değilim *Kürt olduğumun* ama diğer arkadaşlarımda bir eziklik psikolojisi var. Onlar hep bir ADIM GERİDE olduklarının farkındalar, şey olarak demiyorum hani (3) hani bahsetmiştim ya annem öğrenmemizi istemedi diye, Kürtçe öğrenmemizi, ben aslında orada tam olarak fark ettim, annemin neden öğretmek istemediğini. Çünkü FARKINDALAR. Onların o dilleri konuşmasının. Mesela ben de Kürt olduğumu biliyorum, onlar da biliyorlar ama **onlar o dili konuşuyorlar**. (Latife, Z. 222-229)

> L: Ich bin unglücklich, der*die *Hoca* ist unglücklich, meine Freund*innen [/Mitschüler*innen, MH] sind sehr angespannt, denn ich bin mir nicht bewusst, *dass ich kurdisch bin*, aber bei meinen anderen Freund*innen gibt es einen Minderwertigkeitskomplex. Sie sind sich bewusst, dass sie immer einen SCHRITT ZURÜCK sind, ich meine das nicht als dings *hani* (3) *hani* ich habe ja erzählt, dass meine Mutter nicht wollte, dass wir es lernen, dass wir Kurdisch lernen, ich habe eigentlich dort genau gemerkt, warum meine Mutter es [uns] nicht beibringen wollte. Denn SIE SIND SICH [DESSEN] BEWUSST. Dass sie diese Sprachen sprechen. Zum Beispiel weiß ich auch, dass ich Kurdin bin, sie wissen es auch, aber **sie sprechen diese Sprache**.

Zu Beginn der Passage gibt Latife jene Konstellation zu verstehen, die dazu geführt hat, dass sie in der Grundschule in B-Stadt keine positiven Erfahrungen gemacht hat. Latife versieht die Lehrkraft, die bereits zuvor als „merkwürdig" („garip", Z. 21) eingeführt worden war – ebenso wie sich selbst – hier mit der Beschreibung „unglücklich"[258], während die Mitschüler*innen mit dem türkischen Adjektiv *tedirgin* charakterisiert werden, das im Deutschen mit *angespannt*, aber auch *unruhig*, *aufgewühlt* oder *bekümmert* übersetzt werden könnte. In dieser Dreiteilung der beteiligten Akteur*innen wird, wie in vorherigen Analysen, deutlich, dass Latife sich selbst nicht dem Kollektiv der Mitschüler*innen zuordnet. Auch deren Gemütszustand, so wird hier ersichtlich, teilt sie nicht, was sie mit ihrer unterschiedlichen Beziehung zur Kategorie ‚kurdisch' begründet. Latife bringt sich hier als ein Schülerinnensubjekt hervor, das sich seiner Position in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung nicht „bewusst" ist, was angesichts der Charakterisierung der Mitschüler*innen als positiver Zustand konstruiert wird: Den anderen Schüler*innen nämlich schreibt sie eine „eziklik psikolojisi", eine „eziklik"-Psychologie zu, wobei das Wort *eziklik* auf vielfältige Bedeutungen verweist: Zum einen kann dies als *Niedergeschlagenheit* verstanden werden, während *ezik* jedoch auch das Wort für *Prellung* darstellt. Umgangssprachlich wird *ezik* zudem als degradierende Bezeichnung für eine erfolglose Person eingesetzt, sodass es etwa mit *Opfer* oder *Loser* übersetzt werden könnte. Latife konstruiert in ihrer Äußerung eine Gruppe, deren gesellschaftliche Positioniertheit und die Erfahrungen, die sie als solche innerhalb der Gesellschaft machen, sich in ihrer Psyche niedergeschlagen haben: Sie sind Teil ihres (kollektiven oder einzelnen) Selbstverständnisses geworden. Sie selbst macht sich damit zur Ausnahme, die außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse steht und von diesen nicht berührt wird. Während in Latifes Darstellung ihre eigene Zugehörigkeit zu einem als kurdisch markierten Kollektiv zwar nicht dementiert wird, unterschiedet sie sich doch von ‚den Anderen' durch ein fehlendes Bewusstsein. Dieses lese ich als eine Art Fähigkeit, über ein reflektiertes Wissen über das eigene Sein in der Welt zu verfügen und dieses Wissen über die eigene gesellschaftliche Positioniertheit in ein Selbstverständnis übersetzt zu haben. Während also Latife zu Beginn dieser Passage als jemand entsteht, die aus individuell-biographischen Gründen „unglücklich" ist, bildet der Gemütszustand der von ihr entworfenen Mitschüler*innen deren deprivilegierte Position innerhalb von Gesellschaft und die Verinnerlichung derer im Subjekt selbst ab. Latife bringt dies in Verbindung mit dem Umstand, dass diese gelernt und internalisiert hätten, „immer ein Schritt zurück" zu sein, was zum einen auf die Permanenz und Unaufholbarkeit, und somit eine unüberwindbare Differenz aufmerksam macht, und zum anderen auf eine Norm verweist, an welcher diese Schritte gemessen werden. Mit ihrer inneren Differenzierung von einer kurdischen Positionierung bringt Latife hervor, dass es nicht in erster Linie die (zugeschriebene oder selbstbehauptete, bzw. von Latife in vorherigen Passagen als angeboren zu verstehen gegebene) Zugehörigkeit zu einem kurdischen Kollektiv *an sich* ist, die eine Auswirkung auf das eigene Selbstbild hat, sondern erst die *aktive* Auseinandersetzung mit und ein Gewahrwerden der Position und den an sie geknüpften gesellschaftlichen Bedeutungen.

[258] Im direkten Vorlauf zu dieser Passage argumentiert Latife, dass die Lehrkraft sich der Klasse gegenüber nie gut verhalten hätte. Sie schließt daraus auf dessen unglücklichen Gemütszustand, denn „[e]in glücklicher Mensch macht so etwas nicht" („Mutlu bir insan bunu yapmaz", Z. 222).

Im Fortgang der Sequenz nimmt Latife einen Rückbezug auf die zuvor analysierte Passage vor, in der sie die Entscheidung ihrer Mutter darstellt, ihren Kindern die kurdische Sprache nicht beizubringen, um diese vor Diffamierungen zu schützen. Hier nun entwirft sich Latife als jemand, die aus heutiger Sicht den Weitblick ihrer Mutter versteht und schätzt: Vor dem Hintergrund der in der Schule erlebten Realität erhält die Strategie der Mutter eine Sinnhaftigkeit. Die Mutter ist somit indirekt maßgeblich daran beteiligt, dass Latife qua Nicht-Kenntnis der kurdischen Sprache in ein Selbstverhältnis zu sich treten kann, das nicht durch ein Bewusstsein über die eigene Depriviligiertheit und das eigene Prekärsein strukturiert wird.

In diesem Zusammenhang wird hier wiederum die Zentralität der Kategorie Sprache aufgerufen: Latife bindet in ihrer Darstellung nämlich das Bewusstsein über die eigene Position in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung an das Sprechen der kurdischen Sprache. Gleich eines quasi-materiellen Beweises dieser Positionierung machen die kurdischen Sprachkenntnisse für andere und für die Subjekte selbst sichtbar, als wer sie anerkennbar sind. Während Latife ihr eigenes Verhältnis zur Kategorie ‚kurdisch' über das Verb *wissen* (*bilmek*) einführt, das eher auf das kognitive Erfassen eines faktischen Sachverhaltes verweist, zeichnen sich die Mitschüler*innen über das Zusammenspiel dieses Wissens mit ihren kurdischen Sprachkenntnissen aus, welches dann in den von Latife als ‚Bewusstsein' bezeichneten Zustand mündet. Qua ihrer Sprache, so die darin zum Ausdruck kommende Logik, können sich die Mitschüler*innen dem Bewusstsein nicht entziehen; sie sind damit sowohl nach außen identifizierbar und zugleich wirkt es auf ihre Selbstverständnisse zurück: Sie erkennen sich selbst als *ezikler* (‚Opfer', ‚Loser') (an).[259]

Das Thema des ‚Sich-bewusst-seins' wird in der auf diese Passage folgenden Sequenz fortgeführt. Hier kommt Latife vom Sprechen über ihre Mitschüler*innen auf eine allgemeinere Ebene, indem sie nun die These aufstellt und erläutert, dass es „im kurdischen Volk generell eine Schwach/Schwäche" gibt (Z. 229f., s. u.). In diesem Zusammenhang stellt sie auch eine Verbindung her zwischen dem Bewusstsein über die eigene Positioniertheit, welches sie den generalisierten kurdischen Anderen zuschreibt, und den strukturell-gesellschaftlichen Begebenheiten.

L: Onlar farkındalar yani. Bir de Kürt halkında genel olarak bir zayıf/zayıflık var. Şey derlerdi Kürtler çok kavga eden, ortamlarda hır gür çıkaran insanlar gibi tanınsa da çok çabuk/ şahsi görüşüm, çok çabuk kandırılabilen, saf kişilikleri var. BENCE [I: mhm] zayıf kişilikleri var. Kötü olan zaten her	L: Sie sind sich dessen bewusst *yani*. Außerdem gibt es im kurdischen Volk generell eine Schwach/Schwäche. Sie sagten immer dings, auch wenn die Kurd*innen bekannt sind als Menschen, die viel streiten, die auf Anlässen Streit anfangen, [haben sie] ganz schnell/ das ist meine persönliche Ansicht, naive Persönlichkeiten, die ganz schnell getäuscht werden können. MEINER MEINUNG

[259] Die Konstruktion des Zusammenhangs von Sprache und Unterordnung, die Latife hier vornimmt, steht in einem spannungsvollen Verhältnis zu Auslegungen z.B. der kurdischen Bewegung, die die kurdische Sprache und ein kurdisches Bewusstsein gerade als Ausgangspunkt für Widerstand nimmt. Obschon die kurdische Bewegung in Latifes Interviewtext an keiner Stelle eine relevante Kontextualisierung darstellt, erscheint es mir durchaus plausibel, dass Latife sich hier jedoch implizit an diesen Vorstellungen der Bedeutsamkeit von Sprache für eine ‚kurdische Identität' abarbeitet.

yerde kötüdür. Ama kişilik olarak bence çok zayıf yetiştirilmişlerdir. Çünkü zaten düşününce, *doğuda güçlü kalmak çok da mümkün değil açıkçası.* İbn-i Haldun'u biliyor musunuz bilmiyorum, İbn-i Haldun? Büyük bir filozof, şey diyor "Coğrafya kaderdir." **"Coğrafya kaderdir."** [I: tamam] yani onlar zaten o şeyi, o doğunun o zayıflığını bir kere o zihinlere yerleştirmişler. Çünkü batı hep gelişiyor, batının hep geliştiğini görüyorsunuz, her şey orada gerçekleşiyor, doğuda bir şey yok. Yani onlar zaten farkındalar. O mahrumiyetle farkındalar her şeyin. (Latife, Z. 229-238)	NACH [I: mhm] haben sie schwache Persönlichkeiten. Die, die böse sind, sind sowieso überall böse. Aber von der Persönlichkeit her wurden sie sehr schwach aufgezogen. Denn wenn man sowieso bedenkt, *im Osten stark zu bleiben* ist nicht so sehr möglich, *ehrlich gesagt*. Ich weiß nicht, ob Sie Ibn Haldun kennen, Ibn Haldun? Das ist ein großer Philosoph, er sagt dings „Geographie ist Schicksal." **„Geographie ist Schicksal"** [I: okay] *Yani* sie haben sowieso diese dings, diese Schwäche des Ostens schon in die [/diese, MH] Köpfe gesetzt. Denn der Westen entwickelt sich ständig, Sie sehen, dass der Westen sich ständig entwickelt, dort verwirklicht sich alles, im Osten gibt es nichts. *Yani* das ist ihnen ohnehin bewusst. Mit diesem Mangel sind sie sich allem bewusst.

Das Sprechen über ihre Mitschüler*innen in der Grundschule in B-Stadt nimmt Latife zum Ausgangspunkt, um Aussagen über eine Gruppe zu treffen, die sie als ‚kurdisches Volk' betitelt. Diesem natio-ethno-kulturell markierten Kollektiv schreibt sie die übergreifende Eigenschaft einer Schwäche zu. Diese These sucht sie zu erklären und untermauern, indem sie zunächst eine Abgrenzung von als verallgemeinert dargestellten Wissensbeständen vornimmt, die kurdisch positionierte Personen in „einem sich streitenden Umfeld" verorten und sie als „streitsüchtige" Menschen abtun würden. Latife zitiert hier einen Diskurs, innerhalb dessen kurdisch positionierte Personen damit in Verbindung gebracht werden, Konflikte anzustiften. Diesen diskursiven Wissensbestand ‚korrigiert' Latife jedoch, indem sie ihm eine andere, subjektive Theorie entgegenstellt, mittels der sie kurdisch positionierten Menschen eine Naivität und Schwachheit zuschreibt sowie die Eigenschaft, sich schnell täuschen zu lassen. Diese homogenisierenden Zuschreibungen werden in Latifes Sprechen wiederum an gesellschaftliche Bedingungen rückgebunden, in denen kurdisch positionierte Menschen zu dieser Schwäche erzogen würden, welche ihren Ursprung in der Herkunft dieser Menschen aus dem ‚Osten' habe.

Latife nimmt mit dieser Darstellung also eine Re-Artikulation vor: Sie führt die Gültigkeit eines alternativen Wissensbestandes als Erklärung für gesellschaftliche Verhältnisse ein. Dieser im ersten Moment wie ein solidarischer Einsatz gegen die verfestigte Diskursfigur des*r kurdischen Anderen erscheinende Einsatz zeitigt ambivalente Effekte: Indem Latife das (homogenisierte) Profil der kurdischen Anderen als Unruhestifter*innen durch das (ebenso homogenisierte) als schwache, leicht zu täuschende Personen ersetzt, nimmt sie ihnen nicht nur ihre kämpferische und wütende Haltung, mit der die Gruppe Diskriminierung und Marginalisierung entgegentreten könnte, sondern sie spricht ihnen ihren gesunden Menschenverstand und die Fähigkeit ab, die Welt ‚angemessen-kritisch' zu lesen. Vielmehr entstehen sie in Latifes Darstellung als irrationale Subjekte, die gefährdet sind, bzw. sich durch ihre Naivität selbst gefährden. In diesem Sinne bringt Latifes Sprechen die Angehörigen des als kurdisch markierten Kollektivs in paternalisierender und infantilisierender Weise als Subjekte hervor, die nicht ernst genommen werden können.

Der Umstand, dass Latifes Sprechen sich damit rassistischer Unterscheidungspraktiken bedient und überdies die Anderen in ihrer Unterordnung fixiert und essentialisiert, wird jedoch dadurch konterkariert, dass sie mehrmals betont, hier ihre „persönliche Ansicht" bzw. eigene Meinung zu äußern. Diese wiederkehrende Einordnung des Gesagten als eigene Meinung ist eine sprachliche Praktik, die meiner Lesart nach mehrere Effekte zeitigt. Zum einen kommt darin ein Bewusstsein über die Gewagtheit der Aussage zum Ausdruck: In diesem Sinne mag Latife die degradierenden Zuschreibungen, mit denen sie die Gruppe der kurdischen Anderen hier hervorbringt, durchaus als umkämpfte Konstruktion ansehen. Dies als eigene Meinung zu deklarieren, erfüllt dementsprechend die Funktion, das Gesagte zu relativieren und abzusichern, und sich über den Status, eine persönliche Meinung zu sein, einer Haftbarkeit zu entziehen. Zugleich bringt die Kategorisierung der Aussage als eigene Meinung die Aussage selbst performativ als potenziell subversiven Wissensbestand hervor.

Ein weiterer Effekt der Klassifizierung des Gesagten als ‚eigene Meinung' ist, dass Latife sich selbst als Subjekt entwirft, das eine eigene Meinung entwickelt hat, das als rational denkendes und sich mit der Welt auseinandersetzendes Subjekt zu eigenen Schlüssen kommt. Das Sprechen in Meinungen, mit dem sich das artikulierende Subjekt selbst als Urheber*in von Haltungen sowie Selbst- und Weltdeutungen inszeniert, verdeckt somit die soziale und diskursive Überformtheit von Meinungen. Zu einem solchen Sprechen ruft gewissermaßen das Interviewsetting auf: Die ‚eigene Meinung' zu erzählen stellt eine spezifische Umwendung auf die Anrufung dar, die eigene Geschichte zu erzählen. Insofern verstehe ich Latifes Sprechen als eine bestimmte Nutzung des Interviews als Artikulationsraum. Dieser wird, wie ich bereits im methodologischen Teil der Arbeit diskutiert habe, durch ein spezifisches, durch das internationale Sprecharrangement strukturiertes Sagbarkeitsfeld charakterisiert (vgl. Abschnitt 3.4.1). In diesem Sinne verweist die Art und Weise, wie Latife diesen Raum füllt (hier beispielsweise im Modus ‚eigene Meinung'), auf ihre Vorstellung dessen, was im Diskursraum Interview (nicht) sagbar ist. Im international gerahmten Sprecharrangement wird sie damit zur Theoretikerin und Expertin, die Interviewende hingegen entsteht als (noch-)nichtwissende Komplizin, die nicht über tieferes thematisches Wissen verfügt und somit (scheinbar) nicht in der Lage ist, Latife zu widersprechen. Somit sind die Normen der Anerkennbarkeit, die die Interviewsituation strukturieren, sehr breit angesetzt und laden damit potenziell auch dazu ein, Ansichten zu äußern, die in anderen Sprechsituation zu artikulieren nicht anerkennbar wäre. Somit liegt es nahe, auch Latifes abwertende und homogenisierende Äußerungen über die ‚kurdischen Anderen' im Modus der Meinungsäußerung als ermöglicht durch den weiten Diskursraum im Interview zu lesen, das womöglich mit der Annahme verbunden ist, sich einer außenstehenden, nicht-involvierten Person, einem gewissermaßen ‚unbeschriebenen Blatt' (vgl. Abschnitt 4.2.2) gegenüber zu äußern.

Latife entwirft ein kurdisch markiertes Kollektiv, dessen Angehörige durch die geopolitischen Umstände zu „schwach[en]" Individuen geformt würden. Die Gruppenmitglieder konstruiert sie als Subjekte, die vollkommen durch die gesellschaftlichen und geopolitischen Strukturen determiniert sind, welche es den Subjekten unmöglich machten, „*im Osten stark zu bleiben*". Latife nimmt in diesem Sprechen einmal mehr eine Gleichsetzung einer natio-ethno-kulturell codierten Positionierung mit einer zugeschriebenen Herkunft im „Osten" vor. Während sie in der vorhergehenden Passage noch von ihren kurdisch positionierten Mitschüler*innen gesprochen hatte, die mit ihr im westtürkischen B-Stadt zur Schule gingen, erfolgt hier eine grobe Verallgemeinerung, die eine Gruppe von Menschen an ein bestimmtes, diskursiv überformtes Territorium bindet. Der „Osten" nämlich kann, wie bereits in vorherge-

henden Analysen, auch hier nicht in erster Linie als geographische Kategorie verstanden werden, sondern als diskursive Konstruktion im Sinne Stuart Halls (1994a) und somit als Codifizierung, die hier in der dichotomen Abgrenzung zum (geographisch ebenso unspezifischen) Westen entsteht. Während der Kontext, in den Latife diese Äußerungen stellt, darauf schließen lässt, dass die Konstruktionen von Ost und West sich geographisch auf eher östliche und westliche Regionen des türkischen Staatsgebiets beziehen, kommt dies jedoch nicht direkt zur Sprache. „Der Osten", dem Latife einen Mangel an allem zuschreibt („im Osten gibt es nichts"), fungiert hier in einer orientalisitischen Logik vielmehr als konstitutives Außen für ein Bild des Westens, der durch Entwicklung, Fortschritt geprägt ist und ein Versprechen verkörpert, dass dort alles möglich ist („dort verwirklicht sich alles"). Angeschlossen wird mit dieser Konstruktion somit auch an einen Entwicklungsdiskurs, der Türkei-intern geführt wird und zugleich in größere globale Hierarchisierungslogiken eingebunden ist. Ein Effekt dieser Rahmung von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen als ‚Entwicklungsproblem' ist die damit einhergehende Konstruktion von als kurdisch markierten Personen als ‚Opfer der Umstände', was gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse ebenso wie politische Kämpfe und Forderungen kurdisch positionierter Akteur*innen ausblendet.

Latife führt in diesem Kontext ein Zitat von Ibn Haldun, einem islamischen Philosophen aus dem 14. Jahrhundert an, und schreibt diesem so eine Erklärungskraft für das Phänomen zu, was sie hier zu erklären versucht: „Geographie ist Schicksal". Damit nutzt sie einen Ausdruck mit starker diskursiver Aufladung, der gesellschaftlich innerhalb unterschiedlicher Diskussionen aufgegriffen wird.[260] Während es also unterschiedliche Weisen gibt, dieses Zitat innerhalb der Passage zu deuten, erscheint mir vor dem Hintergrund von Latifes Argumentation eine Lesart besonders bedeutend: Geographie, d.h. wo Menschen geboren werden, aufwachsen und leben, ist Schicksal, also insofern vorherbestimmt, als dass sich diese Herkunft in „die Köpfe" der Menschen einlässt. So kontextualisiert verstehe ich das Zitat als Teil von Latifes Argumentation, der zufolge Menschen die äußeren Umstände zu ihrem Schicksal machten. Mit dem Begriff des Schicksals verknüpft sich dabei auch eine Zurücknahme des aktiven Formens des eigenen Lebens zugunsten einer Ergebenheit, einer Einsicht in die Unabänderlichkeit der eigenen Vorbestimmung. In der Art und Weise, in der Latife auf dieses Zitat Bezug nimmt, bleibt jedoch unklar, ob es ihre eigene Sichtweise bündeln soll, oder ob Latife damit zum Ausdruck bringt, wie die von ihr konstruierte Gruppe der Menschen aus dem „Osten" sich vermeintlich ihrem durch die Geopolitik aufgebürdeten Schicksal ergibt.

Während Latife somit zuvor im Modus der Meinungsäußerung gesprochen hatte, bindet sie mit dem philosophischen Zitat ihre Argumentation hier an die Worte eines Anderen, einer als ‚weise' konstruierten kulturellen Autorität. Wie im Fall der Meinungsäußerung kann auch dies als eine Praktik des Sich-Entziehens gelesen werden. Latife zieht die Worte von jemand anderem heran und macht sich selbst darüber weniger haftbar. Auch hier spielt der international gerahmte Sprechraum im Interview eine zentrale Bedeutung. Latife geht von der Möglichkeit aus, dass die Interviewerin nicht mit Ibn Haldun als eine Figur der arabischen Philosophie bekannt ist („Ich weiß nicht, ob Sie Ibn Haldun kennen, Ibn Haldun?"), was diese als

[260] Einerseits wird er genutzt, um Heimatverbundenheit zu konstruieren, d.h. eine schicksalhafte Zugehörigkeit zu einem Ort, mit der eine gewisse Verantwortungsabgabe einhergeht. In einer dazu konträren Argumentation wird der Ausdruck „Geographie ist Schicksal" als Abgrenzungshorizont genutzt, so etwa in feministischen Debatten, wo die damit einhergehende Festschreibung und Essentialisierung von Weiblichkeitsbildern herausgefordert wird, etwa Konstruktionen ‚*der* Frau aus dem Mittleren Osten' (vgl. etwa die folgende journalistische Quelle: Erkundungen der Bedeutungen des Ausdrucks: https://t24.com.tr/k24/yazi/erkan-irmak-cografya,1351 (letzter Abruf 16.01.2023)).

weiße Europäerin adressiert. Durch das Sichtbarwerden deren Nichtwissens stärkt sich Latifes Expertinnenposition und die performative Hervorbringung von Gebildetsein in der Interviewsituation. Die Interviewerin erhält die Position eines Lehrlings, der in die gesellschaftlichen Zusammenhänge eingeführt wird, die er sogar mit eigenen Augen bezeugen kann, sodass er Latifes Argumentation folglich zustimmen wird („Sie sehen, dass der Westen komplett entwickelt ist").

Diesen didaktischen Modus des Sprechens behält Latife auch im Fortgang der Passage bei. Sie konkretisiert im direkten Anschluss an die obige Passage, wie sich das vermeintliche „Bewusstsein", „einen Schritt zurück zu sein", das sie den kurdischen Anderen homogenisierend zugeschrieben hatte, auf deren Selbstverständnisse wendete. Anhand eines imaginierten Beispiels führt Latife die subjektivierenden Effekte dieses Bewusstseins an.

L: O arkadaşlarımın hep bir adım geride olduğunun farkındaydım çünkü onlar /bir de şu karşılaştırmayı yapabiliyorsunuz. Bir öğrenci geliyor farklı bir yerden, o GAYET RAHAT, diyorsunuz ki/ ikisi arasındaki farkı fark edebiliyorsunuz. Hani BU bu kadar rahat, O değil, neden? Yani o geri/ ikisi her şekilde eşitken **onu geriye atan bir şey olmalı.** [I: mhm] Onun dışında ailelerini görüyorsunuz. Diğerinin ailesi böyle gelirken, dik bir şekilde gelirken, öbürünün ailesi el pençe divan "Hocam, çocuğumuzun durumu nasıl? Hocam, hocam, hocam. Hocam eti sizin, kemiği bizim." Biliyor musunuz o deyimi? Yani "Bu çocuğu alın, n'apıyorsanız yapın, size emanet. Eti sizin, kemiği benim". [I: mh-mhm] "Bütün al, işle çocuğu, n'apıyorsan yap" gibi bir ifade. [I: mhm] Genelde doğulu insanlar bunu yapar, "çocuğu al, eti senin kemiği benim". (Latife, Z. 238-247)

L: Dass diese Freund*innen [/Mitschüler*innen, MH] von mir immer einen Schritt zurück sind, dessen war ich mir bewusst, denn sie/ und außerdem können Sie diesen Vergleich machen. Ein*e Schüler*in kommt anderswoher, der*die ist ZIEMLICH ENTSPANNT, da sagen Sie dass/ Sie können den Unterschied zwischen den beiden bemerken. *Hani* DER*DIE ist so entspannt, ER*SIE nicht, warum? *Yani* der*die ist zurück/ während beide auf jede Weise gleich sind, **muss es etwas geben, dass ihn*sie zurückwirft**. [I: mhm] Darüber hinaus sehen Sie ihre Familien. Während die Familie des*r Anderen so kommt, während die in einer aufrechten Weise kommt, kommt die Familie des*r Anderen unterwürfig [/ergeben, MH] „*Hocam*, wie ist die Situation unseres Kindes? *Hocam, Hocam, Hocam. Hocam,* das Fleisch ist Ihrs, der Knochen ist unsers." Kennen Sie die Redewendung? *Yani* „Nehmen Sie dieses Kind, machen Sie was Sie wollen, es ist Ihnen anvertraut. Das Fleisch ist Ihrs, der Knochen ist meins". [I: mh-mhm] So ein Ausdruck wie „Nimm es ganz, bearbeite das Kind, mach was du willst". [I: mhm] Generell machen die Leute aus dem Osten das, „nimm das Kind, das Fleisch ist deins, der Knochen ist meins".

Latife spricht hier darüber, wie die durch die Subjekte internalisierten gesellschaftlichen Positioniertheiten in ihrem Verhalten und an ihrem Körper sichtbar werden und nimmt darüber wiederum eine machtvolle Konstruktion der unterworfenen Anderen vor. In einem Beispiel vergleicht sie zwei Schüler*innen, welche sich augenscheinlich dadurch unterscheiden würden, dass die eine Person „ZIEMLICH entspannt" („rahat") sei, während dies auf die andere Person nicht zutreffe. Letztere wird zudem über ihre Herkunft „von einem anderen Ort" eingeführt, was möglicherweise auf den in der vorherigen Passage zur Sprache gekommenen

„Osten" verweisen könnte. Auffällig an dieser Passage ist der Modus des Sprechens in dieser Passage, den ich als didaktisierenden Modus bezeichnen möchte. Die Interviewerin wird hier aktiv in die Erzählung mit eingebunden, indem sie aufgefordert wird, selbst den Vergleich zu ziehen. Zudem wird sie in direkter Weise in Latifes rhetorischen Spannungsbogen integriert, indem Latife die Frage stellt, warum sich beide Schüler*innen im Beispiel hinsichtlich ihrer Körperhaltung unterscheiden würden. Die Interviewerin wird hier wiederum als Lehrling angesprochen, der dazu aufgefordert ist, über diese Frage nachzudenken. In pädagogisch anmutender Art und Weise wird die Interviewerin als Schülerin adressiert, Latife selbst entsteht als Lehrerin und thematische Expertin. Abgesichert wird diese Position nicht nur über die eben erwähnte didaktisierende Rhetorik, sondern auch über die Einführung eines Sprichwortes, das sie im zweiten Teil der Passage anbringt, um die angebliche Haltung kurdisch positionierter Eltern gegenüber der staatlichen Institution Schule zu verdeutlichen. Wie an mehreren Stellen im Interview verwirklicht sich ihr Sprechen als Expertin darüber, dass Latife einen Ausdruck, hier: ein Sprichwort, einführt, die Interviewerin es nicht kennt und Latife in die Position der Erklärenden gerufen wird. Ein Effekt dieser Sprecherinposition ist es, dass Latife somit in ein ‚Sprechen-Über' kommt und zu dem jeweiligen Inhalt eine Distanz einnehmen kann. So ist sie selbst mit ihren Erfahrungen auch nicht Teil der Passage, vielmehr spricht sie in verallgemeinernder Weise über das Sichtbarwerden von Subjekten als gesellschaftlich positionierte, sowohl in ihrem jeweiligen individuellen Auftreten, als auch im Auftreten ihrer Familien. Indem Latife einen Bezug zu den Familien ihrer imaginären Beispielfiguren herstellt, konstruiert sie die Internalisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen der Über- und Unterordnung als generational tradiertes Phänomen. Während sie, wie ich in obigen Analysen gezeigt habe, für das Lesbarmachen ihrer eigenen (Differenz-)Erfahrungen (z.B. die beleidigende Ansprache durch die Lehrkraft in der Grundschule) nicht die gesellschaftlichen Strukturen heranzieht, kommen diese hier, wo es um ‚die Anderen' geht, sehr wohl zum Ausdruck: Die familiäre Herkunft wird hier als erklärender Kontext für das unterschiedliche Auftreten der beiden Schüler*innen-Figuren angeführt, welche bezeugt, dass es sich nicht um ein individuelles, sondern um ein historisches, über Generationen gewachsenes Phänomen handelt.

In Latifes Darstellung dieser Unterschiede zwischen den Familien lese ich vor allem die Bedeutsamkeit der Kategorie ‚Körper'. Während Latife der ersten (meiner Lesart zufolge implizit als mehrheitstürkisch markierten) Familie einen aufrechten Gang zuschreibt („dik bir şekilde"), versieht sie die zweite Familie mit der Eigenschaft „el pençe divan"[261], das oben mit „unterwürfig" übersetzt wurde, wobei *el pençe* wörtlich genommen auf den Akt des Händeknetens verweist und ausdrückt, dass sich eine Person in eine untergeordnete Position begibt. Die gesellschaftliche Stellung lässt sich in diesem von Latife angeführten Beispiel an den Körpern der Figuren ablesen. Ihr jeweiliger Habitus verweist dabei als „Leib gewordene Geschichte" (Bourdieu 1976: 200) auf ihre gesellschaftliche Position, welche sich hier im Kontakt mit der Schule als nationalstaatlicher Institution manifestiert. Wer sie innerhalb der gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse (nicht) sind, lässt sich an den körperlichen Verhaltensweisen der beiden Figuren ablesen. Zudem lässt Latife die implizit als kurdisch markierte Familie zur imaginierten Lehrkraft sprechen. Die Wiederholungen der An-

[261] Der Ausdruck *el pençe divan* verweist auf die Zeit des Osmanischen Reiches zurück und bezeichnet eine Geste der Unterwerfung vor dem Sultan. Ich danke Fatoş Atali-Timmer und Aslı Polatdemir für ihre sprachlichen Einschätzungen zu dieser Passage.

sprache „*Hocam*“, „mein*e Lehrer*in“, betont dabei immer wieder das hierarchische Verhältnis, in dem Latife ihre Figuren nach der schulischen Situation ihrer Kinder fragen lässt. Dabei zeitigt die Wiederholung den Effekt, dass die Äußerung ins Lächerliche gezogen wird. Im Sprichwort „eti senin, kemiği benim“, „das Fleisch ist deins, der Knochen ist meins“ bringt Latife dann zum Ausdruck, wie sie die Haltung der von ihr konstruierten Gruppe kurdisch positionierter Familien gegenüber der nationalen Schule fasst. Laut Haci-Halil Uslucan bezeichnet dieses Sprichwort die Übertragung der Erziehungsverantwortung und -gewalt von den Eltern (bes. dem Vater) auf die Schule (Uslucan 2000), wobei damit die Formung der Persönlichkeit ebenso eingeschlossen ist wie die Anwendung körperlicher Gewalt. In diesem Akt des Anvertrauens des eigenen Kindes an die Lehrperson kommt zudem das hohe gesellschaftliche Ansehen von Lehrer*innen zum Ausdruck. Gleichzeitig jedoch steckt im Ausdruck ‚kemiği benim‘ (‚der Knochen ist meins‘) auch die Bedingung, dass zu exzessive Gewaltausübung nicht gewünscht ist. Das Kind erhält also in diesem Sprichwort den Status einer Leihgabe, eines zu formenden Objektes. Gleichzeitig nimmt das Sprichwort in seiner wörtlichen Formulierung die Unterwürfigkeit auf, die an Latifes Inszenierung der ‚kurdisch positionierten Eltern‘ anschlussfähig scheint: Das Fleisch wird der Lehrkraft zur Verfügung gestellt, die Eltern geben sich mit den Knochen zufrieden. Mit diesem Sprichwort wird ein Bezug zu einem konservativen pädagogischen Diskurs hergestellt, in dem das Kind eine zu formende Masse darstellt. Festgehalten werden kann damit, dass Latife in ihrer Darstellung auf einen konservativen pädagogischen Diskurs zurückgreift, mit dem historisch die Übertragung des pädagogischen Auftrags von den Eltern an die nationale Schule zum Ausdruck gebracht wird und innerhalb dessen das Kind eine zu formende Entität darstellt. Obschon die Wendung „Eti senin, kemiği benim“ nicht direkt auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweist, bringt Latife es hier explizit mit jener Gruppe zusammen, die sie als „Leute aus dem Osten“ ausweist. Der Umstand, dass die Interviewerin mit dieser Redewendung nicht vertraut ist, ermöglicht es Latife, das Sprichwort als passend für ihre Argumentation einzuführen, da ihr in der internationalen Interviewkonstellation dieser Sprechraum nicht streitig gemacht wird: Sie befindet sich in einer deutungsmächtigen Position. In dieser Passage wird zudem das ständige Zurückgeworfenwerden („muss es etwas geben, dass ihn*sie zurückwirft”), das Latife der implizit als kurdisch markierten Schüler*innenfigur zuschreibt, mit einem Übermaß an Unterwerfung und Verantwortungsabgabe an die Institution Schule erklärt, das von Latife durch die Wiederholungen der Ansprache „*Hocam*, *Hocam*, *Hocam*“ überspitzt dargestellt wird. Bemerkenswert daran scheint mir jedoch, dass Latife den Eltern aber durchaus ein Interesse an der Bildung ihrer Kinder attestiert („*Hocam,* wie ist die Situation unseres Kindes“). Hier bricht sich folglich die an vorheriger Stelle zum Ausdruck gekommene Konstruktion der kurdisch markierten Anderen als nicht an Bildung interessiert (vgl. Analyse oben).

Deutlich wird an den drei oben analysierten Passagen, dass Latife auf die Bitte der Interviewerin, ihre Erinnerungen zur Grundschule bzw. Grundschulzeit in B-Stadt zu erzählen, unter anderem antwortet, indem sie in ein eigentheoretisches, argumentierendes Sprechen über die Stellung und das vermeintliche Selbstverständnis von als kurdisch markierten Personen innerhalb der türkischen Gesellschaft kommt. Insofern füllt sie den ihr angebotenen Sprechraum nicht mit Eigenerlebtem und Erfahrungen, sondern mit Meinungsäußerungen sowie Erklärungen für die von außen kommende Interviewerin.

Gewaltsame Übergriffe am Ort Schule und ihre unterschiedlichen Konsequenzen

Die lange argumentierende Passage, die ich oben ausschnittweise dargestellt habe, wird nun abgeschlossen durch die Erzählung über eine konkrete Situation, von der Latife im Grundschulunterricht in B-Stadt Zeugin geworden ist.

L: İşte B şehrindeki ilkokulumda (gülüyor) o hocalar, o hoca sıkıntılıydı. Bunun yanında öğrenciler de çok geri plandaydı. Benim hiç unutamadığım Roza diye bir arkadaşım vardı. Roza. [I: mhm] kendisi hiç unutamadığım bir görünüşe sahipti. Saçlarını her zaman böyle arkadan özensizce toplar, hep arka sırada el pençe divan, bu şekilde oturdu. Hiçbir şekilde sesini çıkarmaz, bu şekilde otururdu. *Kendisi de Kürt'tü.* Hocamız da bir gün onu tahtaya kaldırdı, Roza bilemedi cevabını. Kendisini tutup (..) arkalara doğru fırlattı, evet. **Ben o an dehşete düşmüştüm**. Küçük bir kıza bu nasıl yapılır diye. Ben o hafta Roza'nın ailesi gelir, bir soruşturma başlatılır diye düşünüyorum. **Kimse gelmedi**. (Latife, Z. 271-278)	L: *İşte* in meiner Grundschule in B-Stadt (lacht) diese *Hocas*, diese*r *Hoca* war problematisch. Außerdem waren die Schüler*innen auch ziemlich im Hintergrund. Ich hatte eine Freundin namens Roza, die ich nie vergessen konnte. Roza. [I: mhm] Sie selbst hatte ein Aussehen, das ich niemals vergessen kann. Ihre Haare band sie immer so hinten nachlässig zusammen, sie saß immer unterwürfig, auf diese Art und Weise, in der hinteren Reihe. Sie brachte keinen einzigen Ton heraus, sie saß auf diese Art und Weise da. *Sie selbst war auch Kurdin*. Unser*e *Hoca* rief sie eines Tages zur Tafel auf, Roza konnte die Antwort nicht wissen. Er*sie hat sie genommen und (..) hat sie nach hinten geschleudert, ja. **Ich war in dem Moment entsetzt**. Von wegen wie kann dies einem kleinen Mädchen angetan werden? Ich denke, dass in dieser Woche Rozas Familie kommt, dass eine Untersuchung gestartet wird. **Niemand kam**.

Wie bereits erwähnt, erzählt Latife hier keine Situation, in der sie selbst als Akteurin aktiv war, sondern nimmt eine beobachtende Perspektive ein, schildert jedoch die emotionalen Eindrücke, die diese Situation bei ihr auslösten. Einleitend fällt auf, dass Latife ihre Mitschülerin Roza, die die Hauptakteurin dieser Szene darstellt, wiederholt als jemanden kennzeichnet, die sie nicht vergessen kann. Dass Roza ihr auch nach vielen Jahren immer noch bildlich vor Augen steht, macht Latife in einer detaillierten Beschreibung Rozas deutlich, indem sie nicht nur deren äußere Erscheinung beschreibt, sondern sie mit ihrem Sitzplatz im Klassenzimmer („ganz hinten"), ihrer Körperhaltung („unterwürfig") und insgesamt als stilles Kind entwirft. Diese Charakterisierung lese ich als empirisches Beispiel für jenen Habitus, den Latife in stereotyper Weise in der oben dargestellten Passage als ‚kurdisch' zu verstehen gegeben hatte. So bündelt auch Latife die oben genannten Beschreibungen in dem Satz: „*Sie selbst war auch Kurdin*". Latife und ihre Mitschüler*innen werden in der obigen Szene Zeug*innen eines Aktes körperlicher Gewalt gegen ihre Mitschülerin Roza. In ihrer Darstellung bringt Latife eine starke emotionale Reaktion zum Ausdruck, ein Entsetzen über die Unverhältnismäßigkeit und Unmenschlichkeit des Gewaltaktes gegenüber der Zartheit der kindlichen Roza. Hier wird Latifes Beobachterinnenposition besonders sichtbar, wenn sie von Roza als einem „kleinen Mädchen" spricht. Dies suggeriert ein Sprechen aus der Position einer Erwachsenen und zeigt Latifes Distanz zum Geschehen an. Der Umstand, dass dieser Gewaltakt nicht, wie die Schülerin Latife erwartet hatte, Konsequenzen nach sich zog, sondern er der Darstellung zufolge von Rozas Familie unangefochten blieb, zeigt Roza als eine

Schülerin, deren Eltern nicht gegen die ihrem Kind entgegengebrachte Gewalt aufbegehren. Dass Latife mit einer solchen Konsequenz gerechnet hätte, lässt den Gewaltakt als nicht alltäglich erscheinen, sondern vielmehr als eine Grenzüberschreitung, die jedoch von Rozas Familie nicht sanktioniert zu werden scheint. Liest man diese Passage zusammen mit den zuvor re-konstruierten, so liegt die Lesart nahe, dass Latife im Ausbleiben eines Protestes von Rozas Eltern gerade jene unterwürfige Haltung gegenüber Bildungsinstitutionen sieht, die sie zuvor in generalisierter Weise den ‚kurdischen Anderen' zugeschrieben hatte.

Angesichts des abwertenden, auf rassistische Unterscheidungen zurückgreifenden Sprechens, das die vorhergehenden Passagen gekennzeichnet hatte, erscheint mir an dieser Sequenz eine bisher im Interviewtext nicht aufgeschienene Betroffenheit Latifes bemerkenswert, durch die die bisher als Kollektivsubjekt behandelten ‚Anderen' ein individuelles Gesicht erhalten, nämlich das der Schülerin Roza. In diesem Sinne bricht sich hier Latifes abwertende Konstruktion der ‚anderen' kurdischen Schüler*innen, indem sie hier eher Mitleid zum Ausdruck bringt.

Latife nimmt diese miterlebte Situation als Ausgangspunkt für einen Vergleich und stellt sie einer Situation gegenüber, die sie selbst und das befreundete Kind, dessen Vater Arzt war (vgl. erste interpretierte Materialstelle), erlebt hatten: Im Rahmen einer kurzen Passage hatte Latife zuvor geschildert, wie sie stellvertretend für ihre*n mehrheitstürkisch-positionierten Freund*in eine Ohrfeige von der Lehrkraft erhalten hatte, obschon ihr*e Freund*in es war, der*die etwas falsch gemacht hatte:

L: Arkadaşımın babası eğitimli biriydi gayet. [Hoca, MH] Ona çatamadığı için bana gelip tokat attı. (Latife, Z. 43-44)	L: Der Vater meiner*s Freund*in war eine ziemlich gebildete Person. Weil er*sie [=die Lehrkraft, MH] ihn*sie [=den*die Freund*in] nicht angehen durfte [/konnte, MH], ist er*sie zu mir gekommen und hat mir eine Ohrfeige gegeben.

Latifes Darstellung zufolge sei es der Lehrkraft aufgrund der angesehenen gesellschaftlichen Stellung des Vaters des*r Schüler*in nicht möglich gewesen, ihm*ihr direkt körperliche Gewalt anzutun. Latife hingegen scheint einen solchen familiären ‚Schutz' nicht zu tragen, mehr noch kann sie sogar in Stellvertretung ihres*r Freund*in körperlich bestraft werden. Diese Szene verweist meiner Lesart zufolge auf eine differenziell verteilte Verletzbarkeit von Subjekten, die zudem für marginalisiert positionierte Subjekte eine doppelte Verletzbarkeit bedeutet: Das kurdisch positionierte Subjekt ist Verletzungen ausgesetzt qua machtvoller Zugehörigkeitsordnungen, ist aber darüber hinaus in dem Sinne verletz-bar, als dass es akzeptabel erscheint, ihm (körperliche) Gewalt zuzufügen, während (körperlich) gewaltvolles Verhalten gegenüber türkisch positionierten Subjekten nicht legitimierbar zu sein scheint. Für das Verständnis der Art und Weise, wie Latife diese eigene Gewalterfahrung mit der Rozas in Verbindung setzt, ist nun bedeutsam, dass Latife und das befreundete Kind – anders als Roza, bei der nichts weiteres geschah – auf diesen Vorfall hin die Klasse wechselten (vgl. Latife Z. 44f.). Auf diese Situation bezieht sich die folgende Passage, welche sich an die Schilderung von Rozas Gewalterfahrung anschließt:

L: (3) Onun dışında bir arkadaşım, benim yanımda oturan, dediğim	L: (3) Außerdem ist da ein*e Freund*in von mir, der*die neben mir sitzt, wie gesagt, deren Vater Arzt

babası doktor olan arkadaşım/ [I: hmhm] hoca bana tokat attı fakat eli çarpıp ona değdi. Şurasına. O hafta biz sınıf değiştirdik, ikimiz de. Karşılaştırma yapabiliyor musunuz? [I: evet] onun sadece omzuna değen bir durumu var. O kendini sadece aşağılanmış hissetti. Aşağılanmış HİSSETTİ. Öbür arkadaşım AŞAĞILANDI VE DARP EDİLDİ yani şiddete maruz kaldı ama onun ailesi hiçbir şey yapmadı. Çünkü onun farklı bir çaresi yok. Ama bu hemen geldi, işlemleri başlattı, çocuğunun sınıfını değiştirdi, şikayet etti. [I: bu babası/] TÜRK, DOKTOR VE TÜRK. [I: Ve ona mı bağlıyorsun?] evet, bence bu çok bağlantılı. Hatta o zaman bile ben onun bağlantısını kurabilmiştim kendimce. [I: mhm] (Latife, Z. 279-287)	ist/ [I: hmhm] der*die *Hoca* hat mir eine Ohrfeige gegeben aber seine*ihre Hand hat ihn*sie [=die Freund*in, MH] [dabei] stoßend berührt. Hier. In der Woche haben wir die Klasse gewechselt, und zwar wir beide. Können Sie den Vergleich ziehen? [I: ja] Er*sie hatte nur eine Situation, in der sie [=die (Hand der) Lehrkraft, MH] seine*ihre Schulter berührt hat. Er*sie hat sich selbst nur gedemütigt gefühlt. Gedemütigt GEFÜHLT. Meine andere Freundin wurde GEDEMÜTIGT UND MISSHANDELT *yani* sie war Gewalt ausgesetzt aber ihre Familie hat nichts gemacht. Weil sie keinen anderen Ausweg hat. Aber diese ist sofort gekommen, hat die Verfahren eingeleitet, hat die Klasse ihres Kindes gewechselt, hat sich beschwert. [I: Sein*ihr Vater/] ist TÜRKE, ARZT UND TÜRKE. [I: Und das verbindest du damit?] ja, meiner Meinung ist das total damit verbunden. Sogar damals schon konnte ich auf meine eigene Art und Weise diese Verbindung herstellen. [I: mhm]

In dieser Passage werden zunächst die beiden Gewaltakte verglichen, die Roza und sie selbst zusammen mit ihrem*r privilegiert positionierten Freund*in erlebt hatten, und als ungleich kategorisiert. Auffällig ist, dass hier in keiner Weise die Gewalt zur Sprache kommt, die Latife selbst durch die Lehrkraft erlebt hat; sie selbst ist kaum Akteurin der Szene, und zeigt sich hier wie oben bereits teils in der Rolle der Expertin, die der Interviewerin etwas deutlich machen möchte und sie über die Frage „Können Sie den Vergleich ziehen?“ in didaktischer Weise in ihre Erzählung engagiert. Zum anderen kommt in der Frage das Werben um die Empathie der Interviewerin für Latifes Lesart zum Ausdruck, dass es sich bei den Gewaltakten und ihren jeweiligen Konsequenzen um eine Unverhältnismäßigkeit handele. Latife setzt diese nun in Verbindung zu gesellschaftlichen Differenzlinien. So führt sie die Konsequenzen aus der eigenerlebten Situation (die Beschwerde der Eltern bei der Schule, den Klassenwechsel) sowohl auf die natio-ethno-kulturelle Positionierung der Familie der Freund*in zurück sowie auf die gesellschaftlich angesehene Stellung des Vaters, die sich durch ein hohes kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital auszeichnet. In einer obigen Analyse hatte ich herausgearbeitet, inwiefern die Freund*innenschaft mit dem Kind eines Arztes eine Absicherung von Latifes Positionierung als möglichst ‚unkurdisch‘ darstellt. Sichtbar wird nun in dieser Szene, wie Latife tatsächlich von der sozialen Herkunft und natio-ethno-kulturellen Positioniertheit ihres*r Freund*in profitiert – allerdings nicht ohne zuvor mit der Erfahrung körperlicher Gewalt bezahlt zu haben.

An dieser Szene lässt sich deutlich die ungleiche Verteilung von diskursiven Ressourcen ablesen, die Latifes Darstellung zufolge entscheidend dafür sind, ob jemand für sich bzw. die eigene Familie einstehen und sich schützen kann. Am Ende der Passage bringt Latife zum Ausdruck, dass sie bereits als Grundschülerin die Verbindung zwischen der sozialen Position und der Unterschiedlichkeit der aus der Gewalttat der Lehrkraft folgenden Konsequenzen

gesehen habe und gibt damit einen Hinweis auf einen potenziellen Lernprozess, in dem sie die Wichtigkeit, nicht von anderen als ‚Kurdin' eingeordnet und adressiert zu werden, erkannt hat.

Schule, so möchte ich abschließend festhalten, wird in dieser Passage sichtbar als Ort, an dem die gesellschaftliche Stellung grundsätzlich darüber entscheidet, wieviel Schutz ein Schüler*innensubjekt erhält. Latifes Darstellung verweist damit auf die Schule als einen Raum, in dem gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse fortgeführt und somit auch spezifische Vulnerabilitäten reproduziert werden.

Die obigen Re-Konstruktionen machen zum einen deutlich, wie Latife sich selbst zwar maßgeblich als Subjekt hervorbringt, indem sie die kurdischen Anderen als outsider konstruiert und sich von ihnen abgrenzt, zum anderen zeigen sich auch Brüche innerhalb dieser Konstruktion, die darauf hinweisen, dass Latife diese nicht durchweg aufrechterhalten kann. Vielmehr zeigt sich gerade an ihrer Reaktion auf die Gewalt gegenüber Roza, dass sie selbst verletzbar und affizierbar ist. Trotzdem bleibt das *Othering* auch im weiteren Interviewtext ein zentraler Modus von Latifes Sprechen. Die Verhandlung von Sichtbarkeit natio-ethno-kultureller Anderer durch Kleidung und äußeres Auftreten stellt ein weiteres wichtiges Thema dar, das ich im Folgenden genauer re-konstruieren möchte.

Die natio-ethno-kulturelle Codierung äußerlicher Erscheinungen: Anpassung(sleistungen)

Der Nachfrageteil des Interviews mit Latife enthält eine relativ ausführliche, zum großen Teil in der Textsorte Argumentation gehaltene Passage, welche auf folgende Nachfrage der Interviewerin hin entsteht:

> I: Daha önce dedin ki ortaokulda yani B şehrindeki ortaokulda öğretmenler kim Türk kim Kürt bildiler di mi? Daha önce öyle bir şey dedin. Yani mesela ailelerle tanıştılar mı?
> L: İlkokulda.
> I: Hah tamam. Ama öğretmenler nasıl bildiler acaba? (Latife, Z. 305-308)

> I: Vorhin hattest du gesagt, dass in der Mittelschule *yani* in der Mittelschule in B-Stadt die Lehrer*innen wussten, wer türkisch und wer kurdisch war, oder? Vorhin hast du so etwas gesagt. *Yani* zum Beispiel haben sie die Familien kennengelernt?
> L: In der Grundschule.
> I: Hah okay. Aber wie wussten das die Lehrer*innen, frag ich mich?

Auf diese Aufforderung hin spricht Latife in einem erklärenden, eigene Erfahrungen aussparenden Modus über die Identifizierbarkeit von ‚kurdischen Anderen' und konstruiert in stereotypisierender Art und Weise insbesondere Dialekte und in Bezug auf weibliche Personen Kleidung als natio-ethno-kulturell codierte Marker. Im Rahmen dieser stark argumentierenden Passage relativiert die Sprecherin jedoch schließlich, dass es „in diesen Zeiten" („Bu dönemde", Z. 317) kaum mehr möglich sei, türkisch und kurdisch positionierte Personen äußerlich zu unterscheiden. Sie führt dazu aus:

> L: [Kürtler, MH] Adapte olmuş durumdalar. Ben buna adaptasyon diyorum çünkü ben o görüntüyü *çok şık bulmuyorum*. Bana

> L: Sie [= die Kurd*innen, MH] sind angepasst. Ich nenne das Anpassung, denn dieses Aussehen *finde ich nicht so schick*. Mag sein, dass Sie mir nicht zustimmen [I: mhm] Sie

katılmayabilirsiniz. [I: mhm] Şey diyebilirsiniz oranın kendi kıyafeti, onu kendisi yaşatmak istiyor diyebilirsiniz ama ben onu şık bulmuyorum ve şu anki düzelmelerini de tip olarak, kıyafet olarak ben bunu adaptasyon diye düşünüyorum. Daha uygun, daha güzel olduğunu düşünüyorum, **bana katılmayabilirsiniz** [I: mhm] (Latife, Z. 318-323)

können *şey* sagen, es ist ihre dortige Kleidung, sie wollen sich selbst erhalten, können Sie sagen, aber ich finde es nicht schick und ihre aktuellen Verbesserungen auch vom Typ her, von der Kleidung her, halte ich für Anpassung. Ich finde, dass es passender, dass es schöner ist. **Mag sein, dass Sie mir nicht zustimmen** [I: mhm]

In dieser Passage wird ein Modus des Sprechens aufgegriffen, der bereits an zuvor analysierten Ausschnitten gezeigt worden ist: Latife spricht in homogenisierender Weise über die kurdischen Anderen und ihr vermeintliches Sein. Auch hier bewirkt dieser Sprechmodus, dass sich die Sprecherin Latife als unbeteiligt und außenstehend hervorbringen kann. In dieser Passage rückt die Sprecherin das Phänomen einer äußerlichen „Anpassung" in den Fokus, das ihrzufolge zu „Verbesserungen auch vom Typ her, von der Kleidung her" führe. Sie diagnostiziert, dass die kurdischen Anderen sich an eine Schönheitsnorm anpassen würden und bewertet das Resultat dieser Anpassung als „passender" und „schöner". Der diagnostizierte Zustand des Angepasstseins an mehrheitsgesellschaftliche Schönheitsvorstellungen wird kontrastiert durch den Hinweis auf „ihre dortige eigene Kleidung" sowie „sich selbst", womit nicht nur eine Lokalisierung von ‚dort' als einem unbestimmten und weit entfernten Herkunftsort erfolgt, an dem andere Schönheitsnormen zu gelten scheinen, sondern auch ein eigenes kurdisch codiertes Selbst aufgerufen wird, welches einer Anpassung unterworfen wird.

Dass Kleidung bzw. eine Schönheitsnorm, d.h. ein als ‚schick' Empfinden (*şik bulmak*), zum Referenzpunkt für Anpassung wird, lässt sich meines Erachtens vor dem Hintergrund von Analysen lesen, die besonders Kleidung und die Reformierung von Kleidungsnormen im Sinne westlicher Modevorbilder als eine wichtige nationalstaatliche Praktik für die Hervorbringung von gesellschaftlicher ‚Modernität' in der Türkei herausstellen (Yılmaz 2013: 22 ff.). Mit dieser Kontextualisierung erscheint die Anpassung, von der Latife spricht, als eine Assimilation besonders an westlich-europäische Schönheitsnormen, während die „dortige eigene Kleidung" auf eine ‚vormoderne Herkunft' der kurdischen Anderen hinweist. Deutlich wird in der Passage auch eine Gleichsetzung von „schön" mit „passend", was die Interpretation nahelegt, dass der Körper der kurdischen Anderen sich einpassen soll, als ‚anderer' Körper unsichtbar werden soll: Das Schöne ist das Angepasste.

Besonders interessant an der obigen stark argumentierenden Passage ist, dass Latife bereits im Sprechen mögliche Gegenargumente und -standpunkte antizipiert, mit denen ihre positive Bewertung der äußerlichen Anpassung kurdischer Anderer an eine mehrheitsgesellschaftliche Schönheitsnorm kritisiert werden könnte: „Sie können *şey* sagen, sie wollen ihre dortige eigene Kleidung, sich selbst erhalten".

Die den Anderen zugeschriebenen Ambitionen, eigene (Kleidungs-)Traditionen aufrechtzuerhalten (als Identitätsfacetten eines eigenen ‚Selbst', einer eigenen ‚dortigen' Herkunft), werden in Latifes Sprechen zurückgewiesen durch das ästhetische Argument, nicht ‚schön' oder ‚angepasst' zu sein. Dadurch wird zugleich das Identitätsanliegen einer marginalisierten Gruppe, das sich in der Weitergabe kultureller Traditionen ausdrückt, entkräftet und in einer mehrheitsgesellschaftlich codierten (Kleidungs-)Norm unsichtbar gemacht.

Ebenso verunsichtbart die Reduktion auf ein subjektives Schönheitsempfinden die Gewalthaftigkeit nationalstaatlicher Assimilierungspraktiken und banalisiert sie, wendet sie gar ins Positive. Wie bereits in mehreren der voranstehenden Analysen gezeigt werden konnte, erfolgt somit auch in dieser Passage eine De-Thematisierung von ungleichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, indem einseitig zum Ausdruck gebracht wird, inwiefern die vermeintlichen kurdischen Anderen mehrheitsgesellschaftlichen Normen nicht entsprechen (wollten).

Bemerkenswert erscheint mir hier zudem der Modus von Latifes argumentierendem Sprechen, der sich zum einen durch die Vorwegnahme kritischer Einwände auszeichnet („Sie können *şey* sagen, sie wollen ihre dortige eigene Kleidung, sich selbst erhalten“) sowie durch den Hinweis darauf, dass die Interviewerin ihre Ansichten möglicherweise nicht teile: „Mag sein, dass Sie mir nicht zustimmen“. Dieser Modus der Meinungsäußerung eröffnet der Sprecherin ein Sagbarkeitsfeld, in dem auch umstrittene Aussagen artikuliert werden können, solange sie als eigene Ansichten gekennzeichnet sind. In der Vorwegnahme des Gegenarguments wird die deutsche Interviewerin als Fürsprecherin der kulturellen Rechte ‚ethnischer Minderheiten‘ angerufen, und Latife macht deutlich, dass ihr solcherlei Argumente durchaus bekannt seien. Der Modus der Meinungsäußerung erlaubt es ihr jedoch, diese mit dem Hinweis auf ihre persönliche Meinung und ihr persönliches Schönheitsempfinden zu entkräften. Die Subjektivität einer auf Schönheitsempfindungen basierenden Argumentation entzieht sich dabei jeder Haftbarkeit. Ihre Konstruktion natio-ethno-kulturell codierter Differenz wird also gesichert durch eine subjektive Meinung, die sich *als* Meinung als unangreifbar darstellt. Der wiederholte Einschub, dass die Interviewerin möglicherweise anderer Meinung sei, suggeriert dabei, dass es in diesem Punkt eine Pluralität von Meinungen gäbe, die (von ihrem jeweiligen Standpunkt aus) alle Berechtigung hätten. Das Sprechen im Modus der Meinungsäußerung, so kann anhand dieser Passage festgehalten werden, macht es Latife möglich, sich ohne weitere Rechtfertigung eines rassistischen Sprechens zu bedienen.

In einer Weiterführung dieser Passage bleibt der Interviewtext thematisch bei äußerlichem Auftreten und Aussehen und dessen natio-ethno-kultureller Codierung, bringt aber nun zum Ausdruck, wie die kindliche Latife Körper- und Kleidungsnormen verhandelt. Im Rahmen einer hier nicht abgebildeten Passage schreibt Latife als kurdisch eingeordneten Kindern zunächst generalisierend zu, eher „ungepflegt“ auszusehen („bakımsız“, Z. 310) und knüpft dies an strukturelle Umstände. So fehlte ihrer Darstellung zufolge gerade in großen Familien die Zeit dafür, dass die Mütter sich einzelnen Kindern zuwenden und sich z.B. um deren Haarpflege kümmern könnten. An dieser Stelle führt Latife eine eigene Erinnerung ein:

> L: Ben çocukken, çok iyi hatırlıyorum, annem saçlarımı toplayamazdı, hocalarım falan çok şaşırırdı bu saçlarını “Annen mi yaptı?” diye. Ben çünkü biliyorum ki annem benimle ilgilenemeyecek çünkü evin işi çok, biz çok kardeşiz. Ben her sabah uyanır, saçıma böyle yarım bardak suyu boşaltır, çatır çatır saçlarımı tarardım ve şey ayna gibi olurdu saçlarım. Parıl parıl parlardı. Hocalar çok beğenirdi.

> L: Als ich Kind war, kann ich mich sehr gut daran erinnern, konnte meine Mutter meine Haare nicht zusammenbinden, meine Lehrer*innen und so waren sehr überrascht von wegen „Hat deine Haare deine Mutter gemacht?“. Denn ich weiß, dass meine Mutter sie sich nicht um mich kümmern wird, denn es gibt viel Hausarbeit, wir waren viele Geschwister. Ich bin jeden Morgen aufgewacht, habe über meine Haare ein halbes Glas Wasser ausgeleert, habe ganz arg gekämmt und *şey* wie ein Spiegel waren sie, meine Haare. Glitzernd haben sie geschienen. Den

“Annen mi yaptı saçlarını?” falan derdi. **Çünkü çok muntazam, özenli olurdu.** Halbuki ben sabah kalkar, kendim tarardım. (Latife, Z. 346-352)	Lehrer*innen hat es sehr gefallen. „Hat etwa deine Mutter deine Haare gemacht?”, und so haben sie gesagt. **Denn sie waren sehr ordentlich, sorgfältig**. Aber ich bin jeden Morgen aufgestanden, habe sie selbst gekämmt.

Zunächst ist festzuhalten, dass es für Latifes Interviewtext eine ungewöhnliche Wendung darstellt, dass sie generalisierende und diffamierende Aussagen, die sie über ein als ‚kurdisch‘ markiertes Kollektiv trifft, auf ihre eigene Familie bezieht. Hier jedoch führt sie eine Erfahrung aus der eigenen Kindheit an, um die strukturellen Hintergründe zu verdeutlichen, die Latife zufolge dazu führen, dass eine Mutter nicht über die zeitlichen Ressourcen verfügte, um ihre Kinder für die Schule herzurichten. Beachtlich ist aber auch, dass die kindliche Latife zentrale Akteurin der erzählten Erinnerung ist. In diesem Sinne generiert sie sich hier nicht als passives Opfer der Umstände, sondern als jemand, die aktiv und konstruktiv mit ihnen umgeht.

Latife erzählt sich hier als eigeninitiatives Kind, das die strukturellen Unwegbarkeiten, dass sich die Mutter nicht um ihre Haarpflege kümmern kann, selbst auszugleichen weiß. Sie vermittelt dies im Modus einer Erfolgsgeschichte: Durch eine simple Strategie gelingt es ihr, dem stereotypen Bild ‚kurdischer‘ Kinder entgegenzuwirken. Ihre „ordentlich, sorgfältig“ zurechtgemachten Haare stehen dabei im Gegensatz zu jenem Marker der Ungepflegtheit, mit dem Latife die kurdischen Anderen zuvor artikuliert. Sie bieten zudem eine Möglichkeit, wertschätzende Anerkennung der Lehrkräfte zu erhalten, die ihr – wie in anderen Passagen bereits deutlich geworden war – sonst zum Teil verwehrt wurde. Etwas später im Interviewtext erwidert Latife auf die Nachfrage der Interviewerin „Deine Haare waren schön?“ Folgendes:

L: Evet, fark edilmezdi. Benimki fark edilmezdi çünkü [saçlarım; MH] ÇOK TEMİZDİ. (Latife, Z. 385)	L: Ja, sie fielen nicht auf. Meine [Haare, MH] fielen nicht auf, denn sie waren SEHR SAUBER.

Latife bringt hier zum Ausdruck, dass sie unerkannt bleiben konnte, d.h. in der Schule nicht (negativ) aufgefallen ist, da ihre Haare durch das vorherige eigeninitiative Frisieren „SEHR SAUBER“ gewesen seien. Latifes Annäherung an ein natio-ethno-kulturell codiertes Ideal verknüpft sich hier mit dem Adjektiv „sauber“, während darüber implizit die ‚kurdischen Anderen‘ mit Nicht-Sauberkeit und Ungepflegtheit in Verbindung gebracht werden. Solche Assoziationen rufen dabei tendenziell zugleich Logiken von rassifizierter Reinheit auf, die gerade in nationalstaatlichen Kontexten mit Logiken des Ein- und Ausschlusses verbunden sind (Mecheril 2003b). In der von Latife erzählten Situation werden die Lehrkräfte zur Anerkennungsinstanz. Sie loben Latife für ihre schön zurechtgemachten Haare, wobei ihr Erstaunen potenziell darauf verweisen könnte, dass sie damit (bei Latife) nicht gerechnet hätten. Latife erfährt sich damit mit ihrer Anpassung an eine mehrheitsgesellschaftliche, türkisch codierte Norm als anerkennbares Subjekt, wodurch sie zugleich potenzielle Ansprachen als Andere minimiert.

Deutlich wird auch, dass es sich hier um eine ständige Arbeit, um eine täglich erneut zu bewältigende Invisibilisierung der eigenen Positionierung und ein ‚Sich-Einfügen‘ handelt, die hier als erfolgreich inszeniert werden. Latife stellt sich als jemand dar, die (bereits als

junge Schülerin) erkannt hat, wie das System von Anerkennbarkeit und Nicht-Anerkennbarkeit funktioniert und wie sie damit emanzipatorisch umgehen kann – sie eignet sich von ihrer ihr zugewiesenen Subjektposition aus eine Praxis subversiv an.

„Identiätschaos“: Kopftuchtragen in der Gymnasialzeit

Wie in den bisher gezeigten Analysen deutlich geworden sein dürfte, zeichnet sich das Interview mit Latife besonders durch argumentative Passagen aus, während in der Gesamtdarstellung nur wenig narrative Ausgestaltungen zu finden sind. Die detailliertesten und längsten narrativen Passagen thematisieren Latifes Gymnasialzeit. Im Sprechen über diese Schulphase setzt sie das Tragen des Kopftuchs, bzw. im weiteren Sinne *tesettürlü*[262] sein, thematisch zentral, womit sie zu Beginn der Gymnasialzeit begonnen hatte. Dass diese Entwicklung für Latife eine bedeutende Rolle spielt, kommt anhand der Erzählung über eine konkrete Situation zum Ausdruck, in der sie und eine Freundin aufgrund des Kopftuchverbots an staatlichen Schulen[263] für das Anlegen des Kopftuchs nach dem Unterricht gemaßregelt werden. Im gesamten Interviewtext kommt diese Situation an zwei Stellen relativ ausführlich zur Sprache, von denen eine in der eigenstrukturierten Eingangsdarstellung und die andere im Nachfrageteil verortet ist. An dieser Wiederholung sowie der Ausführlichkeit beider Darstellungen lese ich ab, dass diese konkrete Situation ein (schul-)biographisch wichtiges Ereignis für Latife darstellt. Daher möchte ich im Folgenden Ausschnitte aus beiden narrativen Passagen zu dieser erzählten Schulsituation genauer beleuchten. Die erste Sequenz, die ich dazu heranziehe, ist der Eingangsdarstellung entnommen.

> L: Onun dışında, ben lisede tesettürlü olduğum için, onunla ilgili sıkıntı yaşıyordum. Biz okula girerken başımızı kapının önünde değil de biraz daha geride açmak zorundaydık. Öyle okula giriyorduk. [I: mhm] mesela bizim liselerde şu anda başörtüsü serbestken bizim zamanımızda SERBEST DEĞİLDİ. [I: tamam] Bir gün okul/ İstiklal Marşı okunur cuma günleri bizde, çıkarken ( ) [I: tabi ki acele etme (gülüyor)] tamam, İstiklal Marşı'na normalde

> L: Außerdem habe ich, weil ich im Gymnasium *tesettürlü* war, damit verbundene Probleme erlebt. Wenn wir die Schule betreten, mussten wir nicht direkt vor der Tür, sondern schon etwas vorher das Kopftuch ablegen [wörtl.: den Kopf öffnen, MH]. So betraten wir immer die Schule. [I: mhm] zum Beispiel während in unseren Gymnasien jetzt das Kopftuch erlaubt ist, war es zu unserer Zeit NICHT ERLAUBT. [I: okay]. Eines Tages Schul/ freitags wird bei uns der Istiklal-Marsch gesungen, wenn wir gehen ( ) [I: klar, hetz‘ dich nicht (lacht)] ok, am Istiklal-Marsch nicht teilzunehmen ist bei uns normalerweise so etwas wie ein Disziplinarvergehen. *Yani* es gibt eine

[262] Ich lasse *tesettür* hier wie auch im unten gezeigten Materialausschnitt unübersetzt, da es ein Konzept darstellt, das über das Tragen eines religiösen Kopftuches hinausgeht. *Tesettür* „is used in Turkish to signify a set of Islamic practices wherein women cover their heads and bodies and avoid contact with unrelated men“ (Gökarıksel/Secor 2010: 118). Es stellt jedoch insofern einen „slippery signifier” in der Gesellschaft der gegenwärtigen Türkei dar, da ihm unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden, etwa als einem spirituellen Konzept einer idealen islamischen Weiblichkeit oder aber eher einem modischen Kleidungsstil (ebd., vgl. auch Topal 2017).

[263] Seit der Republikgründung 1923 galt ein Kopftuchverbot in öffentlichen Schulen (wie anderen staatlichen Institutionen), das unter der AKP-Regierung 2014 aufgehoben wurde. Anders als Latife zu ihrer Schulzeit ist es Schülerinnen heute ab der fünften Klasse erlaubt, den Unterricht mit Kopftuch zu besuchen. Zum Verhältnis der Politiken um das Kopftuch zu nationalen Narrativen siehe Korteweg/Yurdakul (2016).

katılmamak bizde disiplin suçu gibi bir şey. Yani cezası var. Biz de o gün erkenden başımızı kapatmışız arkadaşla TUVALETTE. Normalde dışarıda kapatıyoruz ama. [I: aa] Okulun içerisinde kapattık, AMA OKUL SAATİ BİTMİŞ ve İstiklal Marşı'nın bitmesini bekliyoruz. O sırada bizi bir hocamız gördü ve **"Çıkarın şu başınızdakileri"**. Lise birinci sınıftayız. "Çıkarın şu başınızdakileri" dedi. O an bütün okulun önündeyiz. İki yüz kişi falan vardı. Çok rahatsız oldum açıkçası. *Rahatsız olmaktan öte, o an dedim ki "Bir daha takmayacağım bunu."* [I: öyle mi?] Evet. *Çok üzüldüm çünkü birk/daha ergenliğin başındayım. İki yüz tane öğrencinin önünde "Çıkar şu başındaki paçavrayı" gibi bir ifade kullandı.* Yanımda arkadaşım da vardı. Biz ağlaya ağlaya eve gittik. (gülüyor) Ona çok üzülmüştüm yani. [I: Bu lisede miydi?] Evet, lise birinci sınıftaydım. Onun dışında, zaten, okula gidip başımı açıp kapamak, girerken açıyorsun çıkarken kapatıyorsun, bu benim için açıkçası bir **kimlik karmaşasıydı zaten** (gülüyor). (Latife, Z. 62-77)

Strafe dafür. Und wir haben an diesem Tag mit einer Freundin schon früher unsere Köpfe bedeckt AUF DER TOILETTE. Normalerweise bedecken wir uns aber draußen. [I: aah] Wir haben uns innerhalb der Schule bedeckt ABER DIE SCHULSTUNDE WAR RUM und wir warten darauf, dass der Istiklal-Marsch zu Ende ist. In diesem Moment hat eine*r von unseren *Hocas* uns gesehen und **„Nehmt das ab, was ihr da auf dem Kopf habt".** Wir sind im ersten Gymnasiumsjahr. „Nehmt das ab, was ihr da auf dem Kopf habt" sagte er*sie. In dem Moment sind wir vor der ganzen Schule. Da waren zweihundert Personen oder so. Mir war sehr unwohl, ehrlich gesagt. *Abgesehen davon* [/schlimmer noch als, MH] *dass mir unwohl war, habe ich in dem Moment gesagt: „Ich werde das nie wieder tragen."* [I: Echt?] Ja. *Ich war sehr traurig, denn eini/ich bin noch am Anfang der Pubertät. Er*sie hat vor zweihundert Schüler*innen einen Ausdruck benutzt wie „Nimm das ab, den Fetzen, den du da auf dem Kopf hast".* Neben mir war auch meine Freundin. Wir sind in Tränen aufgelöst nach Hause gegangen. (lacht) Ich war darüber sehr traurig *yani*. [I: Das war im Gymnasium?] Ja, ich war im ersten Jahr des Gymnasiums. Abgesehen davon, sowieso, in die Schule zu gehen und das Kopftuch abzulegen [wörtl.: meinen Kopf zu öffnen, MH] und anzulegen [wörtl.: ihn zu bedecken MH], wenn du eintrittst, legst du es ab, wenn du rausgehst, legst du es an, das war für mich ehrlich gesagt **sowieso ein Identitätschaos** (lacht).

Latife war direkt vor dieser Sequenz in das Sprechen über die Gymnasialzeit gekommen und hatte hier ihre Gymnasialzeit als „sehr erfolgreich" („çok başarılı", Z. 58) eingeführt. Die in der oben gezeigten Passage erzählte Situation stellt die erste detaillierter ausgeführte Information dar, die Latife bezüglich dieser Schulphase präsentiert. Dementsprechend ist es bemerkenswert, dass Latife hier unmittelbar eine negativ konnotierte Erfahrung anspricht: *Tesettür* bzw. konkreter, das Kopftuchtragen, wird als etwas eingeführt, das in der Schule problematisiert wurde. Latife spricht hier zudem im Kollektiv, wobei ihre Freundin in dieser und auch in der späteren Passage nicht genauer gezeichnet wird. Wichtig erscheint mir jedoch, dass Latife sich hier als einem wie auch immer kleinen Kollektiv zugehörig zeigt.

Die Passage wird eingeleitet durch notwendige Erklärungen für jemanden, die – wie die Interviewerin – möglicherweise nicht mit den Regeln und Routinen an Schulen in der Türkei vertraut ist: So erläutert Latife die tägliche Routine des Kopftuchs an- und ablegen, die aufgrund des damaligen Kopftuchsverbots an Schulen nötig war. Der von Latife angesprochene Umstand, dass die Schülerinnen ihre Kopftücher nicht direkt vor dem Schulgelände, sondern bereits etwas frühzeitiger auf dem Weg abzunehmen hatten, weist den Ort Schule als – einem

Grundpfeiler des kemalistischen Verständnisses des türkischen Staates gemäß – streng laizistischen aus. Diese säkulare Ausrichtung von Schule zeigt sich in dieser Passage zudem als ein vergeschlechtlichtes Phänomen: So ist nicht nur die muslimische Religiosität am weiblichen Körper qua Kopftuch und/oder *tesettür* sichtbar, sondern ebenso ist die (schul-)strukturelle Einschränkung dieser Sichtbarkeit vergeschlechtlicht.

Die von Latife erwähnte verpflichtende Routine, die Schulwoche mit dem Singen des İstiklal-Marsches, der Nationalhymne, zu beschließen, verweist nun auf die Logik, dass sich ausnahmslos und unter Androhung eines Disziplinarverfahrens (*disiplin suçu*), d.h. einem Verstoß gegen die Schulregeln[264], alle Schüler*innen dieser nationalstaatlichen Praktik aussetzen sollen. In dieses entworfene Szenario, das Latifes Darstellung zufolge durch nationalstaatlich codierte Restriktionen strukturiert wird, bettet sie die Erzählung über eine erlebte Situation ein, in der sie und ihre Freundin von einer Lehrkraft dabei erwischt wurden, wie sie statt dem wöchentlichen Ritual des İstiklal-Marsches beizuwohnen bereits in der Toilette ihre Kopftücher anlegten. Das Besondere dieser Situation wird von Latife immer wieder dadurch gekennzeichnet, dass sie sagt, wie die Abläufe „normalerweise" seien, d.h. dass es eine Strafe bei Nicht-Teilnahme an dem Wochenritual gebe sowie dass die Freundinnen ihre Kopftücher normalerweise erst außerhalb der Schule anlegten. Dementsprechend lässt Latife die Interviewerin hier an einer nicht-normalen, außergewöhnlichen Situation teilhaben.

Den Fortgang der Szene stellt Latife dar, indem sie jene Aufforderung in wörtlicher Rede wiedergibt, mit der die Lehrkraft den Schüler*innen befahl, die Kopftücher abzunehmen: „Nehmt das ab, was ihr da auf dem Kopf habt". Damit wird das Kopftuch nicht als solches benannt, sondern es wird als unbestimmtes, als unlesbares Etwas zu verstehen gegeben. Später konkretisiert Latife die Worte der Lehrkraft noch einmal, welche das Kopftuch nun als „Fetzen" („paçavra") bezeichnen. In diesem Sinne wird die symbolische Kraft, die diskursive Bedeutung des Kopftuchs vorsätzlich durch die Lehrkraft verkannt und überhört. Es wird nicht nur degradiert, indem es keine Anerkennung als religiöses Symbol findet, sondern auch, indem ihm nicht einmal der Status als Kleidungsstück zugesprochen wird: Vielmehr wird das Kopftuch zu einem alten, billigen und wertlosen Stück Stoff heruntergespielt. Meiner Lesart nach transportiert der Begriff *paçavra*, der neben *Fetzen* auch mit *Lumpen* oder *Lappen* übersetzt werden könnte, einen Zusammenhang mit fehlender Sauberkeit und Beschmutzung, als würde die nationalstaatliche Institution Schule mit ihren entsprechend ausgerichteten Ritualen durch das Kopftuch und dessen symbolischer Rückständigkeit beschmutzt werden. In diesem Sinne werden die beiden Freundinnen nicht nur vor einer Masse an Zeug*innen als Regelverstoßende exponiert, sondern auch mit Referenz auf ihre religiöse Identität und als Abweichung von einer säkularen (schulischen) Normalität blogestellt. Die Anwesenheit der Anderen, die die Beschämung bezeugen, erinnert zudem an jene Szenen, in denen Latife von der Bloßstellung, als kurdisch angesprochen zu werden, in der Grundschule gesprochen hatte (vgl. vorherige Analysen).

Die Reaktion auf dieses Erlebnis wird als sehr emotional beschrieben. Die Beschämung wird von Latife mit der Phase der Pubertät kontextualisiert und die Intensität des Schamgefühls biologisiert und darüber bagatellisiert: Von der Lehrkraft bloßgestellt zu werden erscheint dadurch als besonders schlimm in der fragilen Phase der Pubertät, worüber der eigentliche Beschämungsakt an Schärfe verliert und Latife sich selbst eine Teilverantwortung

---

[264] An Mittelschulen und Gymnasien sowie an Hochschulen regelt ein vom *Ministerium für nationale Bildung* entwickelter Katalog, was als Regelverstoß (*disiplin suçu*, wörtlich *Disziplinarverfahren*) zu bewerten ist. Dieser wird in der Praxis von den Einzelschulen jedoch unterschiedlich ausgelegt.

an ihrer emotionalen Reaktion zuschreibt. Zudem wirkt auch die erstaunte Reaktion der Interviewerin („echt?") auf die unmittelbare Reaktion der jugendlichen Latife („Ich werde das nicht mehr tragen") als eine Infragestellung von Latifes Empfindungen. In der Konsequenz ist Latife angehalten, die Dramatik, die ihr jugendliches Selbst in dieser Situation empfunden hatte, genauer zu plausibilisieren und legitimieren. Zugleich weist ihr zwischenzeitliches Lachen daraufhin, dass sie heute darüber lachen kann, was ebenfalls als Bagatellisierungsstrategie gelesen werden kann.

Abschließend fasst Latife die Routinen des An- und Ablegens des Kopftuchs als „Identitätschaos". Damit verweist sie meiner Lesart nach zum einen auf die Unvereinbarkeit von Schule mit Religion als derjenigen Kategorie, die für sie im Laufe ihrer Jugendzeit zu einer identitätsstiftenden Größe wird. Ihre Identität als Muslimin und das Selbstkonzept als *tesettürlü* ist somit im Raum Schule unten den diskursiven Vorzeichen des Laizismus nicht intelligibel und anerkennbar, und wird folglich auch nicht repräsentiert. Somit wird neben einer natio-ethno-kulturell kurdischen Zugehörigkeit auch die religiöse Identität als eine nicht beziehbare Subjektposition im schulischen Raum sichtbar. Zum anderen ist an dieser Passage auffällig, dass Latife sich über die sprachlich-narrative und genaue Ausgestaltung dieser Thematik als verletzbares Subjekt zeigt. Bedeutend stärker als bei Diskriminierungen aufgrund natio-ethno-kulturell codierter Veranderungen wird sie hier mit ihren Empfindungen und emotionalen Prozessen sichtbar und greifbar.

Dieser Modus einer detailreichen, in der Textsorte der Narration ausgedrückten Thematisierung wird auch in jener Passage des Nachfrageteils wieder aufgegriffen, in dem Latife ein zweites Mal auf diese Situation zu sprechen kommt. Hier erachte ich Latifes Kommentierung der Aufforderung der Lehrkraft, das Kopftuch abzunehmen, als interessant:

L: Hoca bize "Çıkarın o başınızdaki paçavraları"/ Paçavra ne biliyor musunuz, bez parçası. [I: mhm] **Bu onun için bez parçası**. Benim için ifade ettiği şey, onun için hiç önemli değil. Bu benim inancım, değerim, her şeyim. Biliyorsun, dediğim gibi, ben şey demem, "Ben Kürdüm" demem ben, "Müslümanım" derim. Bu benim Müslümanlığımın işareti. Onun için sadece bir bez parçası. (Latife, Z. 387-391)	L: Der*die *Hoca* hat uns [gesagt] „Nehmt die Fetzen ab, die ihr da auf dem Kopf habt"/ Wissen Sie, was ein Fetzen ist, Lumpen[265] [I: mhm] **Das war für ihn*sie ein Lumpen.** Das, was [das Kopftuch] für mich bedeutet, ist für ihn*sie überhaupt nicht wichtig. Das ist mein Glaube, mein Wert, mein Ein und Alles. Du weißt, wie gesagt, ich sage nicht dings, „Ich bin Kurdin" sage ich nicht, ich sage „Ich bin Muslimin". Das ist das Zeichen meines Muslim*innenseins. Für ihn*sie ist es nur ein Lumpen.

Auch hier zitiert Latife die Lehrkraft, die sich wiederum in abwertender Weise auf das Kopftuch bezieht. Wie um sicherzugehen, dass sie richtig verstanden wird, fragt Latife nach, ob die Interviewerin das türkische Wort für *Lumpen* verstehe. Indem Latife hier wiederum die Lehrkraft wörtlich zitiert, wird deren Deutungshoheit in der erzählten Situation aktualisiert. Sie nutzt nun aber den Raum des Interviews nicht nur, um diese Situation erneut lediglich wiederzugeben, sondern geht an dieser Stelle in eine Kommentierung über, die meines Erachtens als Skandalisierung lesbar ist. Während die jugendliche Latife nicht in der Position

265 *Bez parçası* bdeutet wörtlich *Stoffstück*, hat aber eine abwertende Konnotierung. Daher habe ich mich hier für die Übersetzung *Lumpen* entschieden.

und Lage war, der Lehrkraft etwas entgegenzusetzen, nutzt die erwachsene Latife nun den Raum des Interviews, um das Verhalten der Lehrkraft anzuklagen.[266] Dieser schreibt sie zu, dass für sie das Kopftuch „überhaupt nicht wichtig“ und „nur ein Lumpen“ sei, was auch die Kritik beinhaltet, nicht anerkannt zu haben, dass das Kopftuch ein Symbol für die religiöse Identität ihrer Schülerinnen darstellt.

Latife und ihrer Freundin, so lässt sich formulieren, wird verweigert, sich in jenen Kategorien zu konstituieren, die sie für die eigene Positionierung auswählen: Als Musliminnen finden sie in der erzählten Situation keine Anerkennung. Dem (nicht zuletzt dem hierarchischen Verhältnis von Lehrkraft und Schüler*in geschuldeten) damaligen Unvermögen, auf die Lehrkraft zu reagieren, begegnet Latife im Rahmen des Interviews nun, indem sie das Kopftuch als etwas einführt, „durch das ich mich ausdrücke“. Damit verweist sie auf das Kopftuch, das sichtbare religiöse Symbol, als Möglichkeit, anderen zu kommunizieren, wer sie ist. Das Verbot des Kopftuchs an Schulen sowie die Entwertung des symbolischen Gehalts des Kopftuchs in der erzählten Situation machen damit auch deutlich, wie ihr dieses Kommunikationsmittel in der Schule genommen wird. Die Möglichkeit, sich über „das Zeichen meines Muslim*innenseins“ als Angehörige einer Gruppe zu konstituieren, wird ihr somit am Ort Schule verunmöglicht.

Die Passage über die konkrete Situation der Beschämung aufgrund des Kopftuchs endet wenige Zeilen später damit, wie Latife und ihre Freundin einen Umgang mit der Situation finden:

L: Arkadaşımla beraber ağlıyoruz. Çok üzülmüştük. “Ben bir daha okula gitmeyeceğim” falan dedim. Arkadaşım da “Ben bir daha başımı kapatmayacağım, hep açık kalacak” gibi bir şey söylemişti. Tabi ki de bir iki gün ağladık. “Pazartesi günü okula tekrar nasıl gideceğiz” diye ağladık. Sonra dedik ki bu bir sınav, bunun da olması gerekiyordu ve bizim çok/bizim de buna sabretmemiz lazım. Pazartesi günü tekrar kapıda başımızı açtık. Dört sene boyunca aça kapata okulu bitirdik. [I: mhm] (Latife, Z. 394-399)	L: Mit meiner Freundin zusammen weine ich. Wir waren sehr traurig. „Ich gehe nie wieder zur Schule” und so, habe ich gesagt. Meine Freundin auch, „ich werde meinen Kopf nicht mehr bedecken, der wird immer unbedeckt [wörtl.: offen, MH] bleiben“, so etwas in der Art hat sie gesagt. Klar haben wir auch ein zwei Tage geweint. Wir haben geweint, von wegen „wie sollen wir Montag wieder zur Schule gehen?“. Danach haben wir gesagt, dass das eine Prüfung ist, das musste sein und wir sehr/wir müssen das aushalten. Am Montag haben wir wieder an der Tür unser Kopftuch abgelegt [wörtl.: unseren Kopf geöffnet, MH]. Vier Jahre lang haben wir [das Kopftuch] an- und ablegend die Schule beendet.

Wiederum drückt Latife hier aus, wie sie und ihre Freundin unter der Bloßstellung durch die Lehrkraft gelitten haben. Sie beschreibt im Folgenden jedoch nicht nur eine Verzweiflung aufgrund der erlebten Situation, sondern auch, wie diese durch die beiden Schülerinnen bearbeitet wurde. Als erste und durch die wörtliche Rede impulsiv erscheinende Reaktion auf dieses Erlebnis leiten die beiden Mädchen daraus ab, das Kopftuch in Zukunft nicht mehr zu tragen. Damit verbindet sich meiner Lesart nach die Hoffnung, sich einzufügen und nicht

[266] Zudem ist zum Zeitpunkt des Interviews auch das Gesetz, das Kopftuchtragen in Schule erlaubt, seit über zwei Jahren in Kraft und bildet dementsprechend den rechtlichen und diskursiven Hintergrund dieser Skandalisierung.

mehr aufzufallen, indem sie sich der herrschenden sozialen Norm unterordnen. An dieser Stelle erscheint es mir bedeutsam, darauf hinzuweisen, dass es ebendiese Strategie der Verunsichtbarung ist, mit der Latife Ansprachen als Kurdin verarbeitet. So sei an die Bildungaffinität, das Zurückweisen der kurdischen Sprache und ihr Haarpflegeritual erinnert – sowie nicht zuletzt an jenen Modus rassistischen Sprechens, der von mir als Strategie des *doing unkurdish* herausgestellt wurde (s. vorherige Analysen). Latife stellt jedoch in Bezug auf die vorliegende Situation einen Bruch mit diesem Wunsch nach einer Unsichtbarmachung dar. Mit dem Widerstreit zwischen dem, was die Schule verlangt und der religiösen Identität, der die beiden Mädchen sich verbunden fühlen, gehen die beiden Schülerinnen um, indem sie Latifes Darstellung zufolge das Erlebte als eine Prüfung umdeuten, die es im Rahmen ihrer Religiosität zu bestehen gälte. In diesem Sinne ordnen sie die Beschämung aufgrund ihres Kopftuchs in eine höhere, sie und ihr konkretes Umfeld übersteigende Ordnung ein, deren Teil sie sind. Dadurch erfolgt nicht nur eine Entlastung an sie als konkrete Subjekte, sondern eine Sinnzuschreibung der erlebten Verletzung. Religion wird hier als eine Art Metaperspektive und Deutungsangebot angelegt, um die soziale Welt und die eigene Erfahrung in ihr zu lesen. Zugleich lässt sich in dieser Umdeutung durchaus ein widerständiges Moment lesen: Latife und ihre Freundin verweigern sich einem kompletten Zugriff der Schule, indem sie zwar weiterhin das Kopftuch an- und ablegen. Indem sie jedoch eine Erklärung für ihre Erfahrung finden, gelingt es ihnen auch, das Ziel der Schule, säkulare Individuen hervorzubringen, zu unterwandern und sich so nicht gänzlich regieren zu lassen (vgl. Foucault 1992a: 12).

Damit einher geht auch, dass Latife und ihre Freundin hier für ihre Religiosität einstehen. Sie geben sich selbst in die Kategorie hinein, sie identifizieren sich mit ihr trotz äußerer Widerstände. Die bisherigen Analysen zum Fall Latife miteinbeziehend lässt sich sagen, dass sich diese Art der Identifizierung mit der Subjektposition Muslimin und das Einstehen für die religiöse Identität als gegenteilig zu ihren Bezügen zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung darstellt. Im Kontrast zur aktiven Identifizierung mit der Subjektposition Muslimin lässt sich Latifes Verhältnis zur Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit folglich vielmehr als notwendige, sogar auferlegte Verhandlung des eigenen Verhaftetseins, d.h. der Unmöglichkeit, sich der Kategorie zu entziehen, verstehen. Ebendieses unterschiedliche Verhaftetsein bringt Latife auch in einer argumentierenden Passage dezidiert zum Ausdruck, wenn sie sagt:

L: Dediğim gibi yani mesela ben/ (2) **Bu bir seçim**. Kürtlere yapılan şeyden dolayı, Kürtlere yapılan aşağılamadan dolayı ben çok fazla YARA ALMIYORUM. **Çünkü bu benim seçimim değil**. Annem doğmuş, “Kürtsün” demişler, Kürtçe öğretmişler. Babam doğmuş, “Kürtsün” demişler, Kürtçe öğretmişler. **Ama bunu ben seçtim. Bu benim seçimim**. (Latife, Z. 421-424)	L: Wie ich gesagt habe *yani* zum Beispiel ich/ (2) **Das ist eine Wahl**. Aufgrund des dings, die den Kurd*innen angetan wird, aufgrund der Demütigung, die den Kurd*innen angetan wird, TRAGE ICH nicht so viele VERLETZUNGEN DAVON. **Denn dies ist nicht meine Wahl**. Meine Mutter wurde geboren, „du bist Kurdin” haben sie gesagt, sie haben ihr Kurdisch beigebracht. Mein Vater wurde geboren, „du bist Kurde” haben sie gesagt, sie haben ihm Kurdisch beigebracht. **Aber dies habe ich gewählt. Dies ist meine Wahl.**

In dieser Passage setzt Latife den Begriff der ‚Wahl' zentral. Sie konstruiert hier einen Zusammenhang zwischen Verletzbarkeit und der eigenen Entscheidung für eine Identitätskategorie. Vulnerabel sei sie weniger hinsichtlich ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, sondern im Hinblick auf jene Identität, die sie selbst für sich gewählt hat. Dies erfolgt in der obigen Passage auch über eine Abgrenzung von der Elterngeneration, die sie hier über den Bezug zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung einführt. Interessanterweise verweist die Art und Weise der Darstellung der Erlangung einer kurdischen Positionierung hier weniger über eine biologische Abstammungslogik, sondern lässt bemerkenswerte Parallelen zu jenem vielzitierten, wenn auch auf Geschlecht bezogenen Ausspruch von Simone de Beauvoir erkennen, dass man nicht als Frau geboren werde, sondern zu einer gemacht werde (de Beauvoir 2000) oder zu Judith Butlers Beispiel eines performativen Sprechaktes: „Es ist ein Mädchen" (Butler 2006: 84). Auch in Latifes Darstellung wird natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als Folge von Zuschreibungs- und Adressierungsprozessen und deren Absicherung in der kulturellen Praktik des Lernens einer spezifischen Sprache beschrieben. Während ihre Eltern hier als passive Rezipient*innen dieser Adressierungsprozesse gezeichnet werden, hebt sich Latife als aktives Subjekt von ihnen ab. Sie entwirft sich selbst als ein Subjekt, das sich eine Position angeeignet und bewusst bezogen hat, und sie zu verteidigen bereit ist, und somit als eines, das sich nicht durch willkürlich zugeschriebene Kategorien bestimmen lassen möchte. Diese Selbstinszenierung bringt zum Ausdruck, dass Latife ihre bewusste Wahl, sich selbst als Muslimin zu verstehen und als solche verstanden werden zu wollen, in ein Abgrenzungsverhältnis zur natio-ethno-kulturellen Positionierung als ‚kurdisch' stellt.

Diese Positionierung, in die Latife nicht nur in der oben analysierten Situation, sondern auch im Sprechen in der Interviewsituation investiert, kann allerdings, wie in den bisherigen Analysen deutlich geworden sein dürfte, nicht durchgehalten werden und findet sich vielmehr immer wieder gebrochen – und dies auf der Ebene der Interviewinteraktion besonders daher, da sie implizit von der Interviewerin als kurdisch positioniertes Subjekt adressiert wird. In diesem Sinne kann sie nicht anders, als sich zu dieser Ansprache in ein Verhältnis zu setzen, was sich nicht zuletzt daran ablesen lässt, dass Latife immer auf die Kategorie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zurückgeworfen wird und diese verhandeln muss (unter anderem in der Interviewinteraktion).

Gymnasium: Identitätsaneignung der Anderen als entspannender Faktor

Als letzte feinanalytisch betrachtete Passage möchte ich eine Sequenz anführen, die kurz vor Ende der eigenstrukturierten Eingangserzählung verortet ist und sich ebenfalls auf die Gymansialzeit Latifes bezieht. Sie schließt direkt an jene Textstelle an, in der Latife über ihre Beschämungserfahrung aufgrund des Kopftuches spricht.

L: Lisede ırkımla ilgili çok bir şey olduğunu hatırlamıyorum çünkü ıgh/hani ortaokulda, şeyde, ilkokulda kimse bunun farkında değilken lisede bir anda ergenliğin vermiş olduğu bir sahiplenmeye giriyor GENÇLER. Hani "Ben Kürdüm, n'olmuş" gibisine. Siz de, o şeye, ONLARIN ÖZGÜVENİNE DAYANARAK siz

L: Ich kann mich nicht erinnern, dass im Gymnasium in Bezug auf meine Rasse groß etwas gewesen ist, weil äh/*hani* während in der Mittelschule, in der dings, in der Grundschule sich niemand dessen bewusst ist, gehen die JUNGEN LEUTE im Gymnasium plötzlich aufgrund der Pubertät in eine Aneignung hinein. *Hani* halt so wie „ich bin Kurdisch, na und". Indem man sich auch auf

de/ hani ben de/ “Kürdüm” demiyorsunuz ama en azından içerinizde bir rahatlama oluyor. O insanlar sınıfta arkadaşlarıyla Kürtçe konuşuyorlar falan hani **onların konuşması beni rahatlatıyordu açıkçası**. Ben hiçbir zaman “ben Kürdüm, ben şuyum, buyum”cu değilim. Bu benim için zaten önemli bir şey de değil açıkçası. [I: mhm] Hani sizin şeyiniz olduğu için, araştırma konunuz olduğu için belki bu kadar rahat ifade ediyorum. **Beni rahatsız eden yönleri çok oldu ama benim önceliğim hiçbir zaman ırkım değil**. Daha çok hani “Nasılsın/ işte elhamdülillah ben Müslümanım”. Çünkü birisi bana “Sen Kürtsün” dedi ve ben Kürt oldum. Yani bu benim için açıkçası çok da önemli değil. (Latife, Z. 77-88)

dings, auf deren SELBSTBEWUSSTSEIN STÜTZT, man auch/ *hani* ich auch/ „Ich bin Kurd*in“ sagt man nicht, aber wenigstens fühlt man sich innerlich etwas entspannter. Diese Leute sprechen in der Klasse mit ihren Freund*innen Kurdisch und so *hani*, **dass sie** [auf Kurdisch] **gesprochen haben, entspannte mich, ehrlich gesagt.** Ich bin niemals eine Anhängerin von „Ich bin Kurdin, ich bin dies, ist bin das“. Dies ist für mich sowieso auch nicht wichtig, ehrlich gesagt. [I: mhm] *Hani* weil es Ihr dings ist, weil es Ihr Forschungsthema ist, drücke ich mich vielleicht so entspannt aus. **Es hatte viele Seiten, die mich störten, aber meine Priorität ist niemals meine Rasse**. Eher so *hani* „Wie geht es dir/ *işte elhamdüllilah*, ich bin Muslimin“. Denn jemand hat mir gesagt „Du bist Kurdin“ und ich bin Kurdin geworden. *Yani* dies ist für mich ehrlich gesagt echt nicht so wichtig.

Vor dem Hintergrund dessen, dass Latife zuvor sehr ausführlich und in der Textesorte der Narration über die prägende Erfahrung als Muslimin in der Schule gesprochen hatte, kommt sie hier auf die Kategorie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zurück, führt sie allerdings als für sie individuell nicht besonders relevante Kategorie während der Gymnasialzeit ein. Sie kommt jedoch auf ihre Mitschüler*innen zu sprechen und entwirft diese als Subjekte, für die ihre kurdische Zugehörigkeit zu einer zentralen Identitätskategorie im Gymnaisum wurde. Diese Entwicklung bringt Latife mit der Phase der Pubertät zusammen, welche bei den anderen Jugendlichen zu einer „Aneignung“ der Kategorie ‚kurdisch‘ führte. Latife führt diese Mitschüler*innen hier allgemein als „die JUNGEN LEUTE“ ein, denen sie einen selbstbewussten und beinahe herausfordernden Umgang mit ihrer kurdischen Positionierung zuschreibt.

Latife macht im Folgenden deutlich, wie diese neuen Positionierungspraktiken der Jugendlichen in ihrem Umfeld auch ihr einen neuen Positionierungsraum boten. Das Selbstverständnis der Anderen als kurdisch Positionierte wird zu einer Instanz, die ihr in ihrer eigenen Positionierung Halt gibt. Latife ruft hier das Bild auf, dass sie sich „auf deren SELBSTBEWUSSTSEIN STÜTZT”. Damit wird deutlich, dass die Positionierung der Anderen es auch ihr erleichtert, sich zu ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ins Verhältnis zu setzen. Latife spricht hier interessanterweise statt von sich selbst in einem verallgemeinerten Kollektiv, das diesen von ihr beschriebenen Prozess durchlebt, in dem sich der mit der Kategorie ‚kurdisch‘ verbundene Druck zu lösen scheint („‚Ich bin Kurd*in‘ sagt man nicht, aber wenigstens fühlt man sich innerlich etwas entspannter“). Auch das Sprechen von Mitschüler*innen untereinander auf Kurdisch stellt Latife als etwas dar, das sie selbst entspannt habe. Während in einer zuvor analysierten Szene das Kurdischsprechen der Mutter als etwas eingeführt wurde, das bei der kindlichen Latife großes Unbehagen ausgelöst hatte, kommt diesem Kurdischsprechen der Mitschüler*innen im Gymnasium eine genau gegenteilige Wirkung zu. Die Wirkung dessen, dass sich ihre Mitschüler*innen eine kurdische Position aneignen und

sie in der Schulöffentlichkeit sichtbar machen, weist meiner Lesart nach darauf hin, dass sich der diskursive Raum und mit ihm die Subjektposition ‚Kurd*in' im Gymnasium verschoben hat. Sie ist nicht mehr länger eine Fremdzuschreibung und eine diskriminierende Adressierung, sondern eine Kategorie zur Selbstbeschreibung von Subjekten. Der Effekt, den diese Verschiebung der Subjektposition ‚kurdisch' auf Latife hat, die, wie ich in den obigen Analysen herausarbeiten konnte, stets damit befasst war und ist, sich als natio-ethno-kulturell möglichst unmarkiert zu entwerfen, ist bedeutsam: Die Bereitschaft anderer, sich aktiv für eine kurdische Position einzusetzen und sie zu verteidigen, führt dazu, dass sie selbst sich möglicherweise weniger intensiv mit an sie gerichteten Adressierungen als kurdisch auseinandersetzen muss. Je sichtbarer die Anderen werden, desto sicherer kann sich Latife in ihrer Unsichtbarkeit als natio-ethno-kulturell markiertes Subjekt wähnen. Die vorher herausgearbeitete, ständig zu erbringende Leistung des *doing unkurdish* wird somit im diskursiven Umfeld des Gymnasiums für sie leichter.

Die Passage wird fortgeführt, indem Latife nun von der Gymnasialzeit weg, hin zu einem allgemeinen Sprechen über die eigene Positionierung kommt. Der hier vermittelte Selbstentwurf stellt sie interessanterweise als Subjekt dar, das eine Positionierung ablehnt, wobei hier zunächst unklar bleibt, ob sie dies lediglich auf eine natio-ethno-kulturell codierte Positionierung bezieht. Sie selbst scheint damit über den sozialen Kategorien zu stehen, denen sie eine Wichtigkeit für das eigene Selbstverständnis abspricht („Das ist für mich ehrlich gesagt echt nicht so wichtig"). Meiner Lesart nach verweist das eingeschobene „ehrlich gesagt" auf die Situation des Interviews, in dem Latife von der Interviewerin dazu aufgefordert wurde, ihre Schulbiographie zu erzählen. Durch das Interviewgesuch jedoch, das als Zielgruppe für die Interviews Frauen ausgewiesen hatte, die sich selbst als kurdisch verstehen, entfaltet auch die Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Raum des Interviews eine Wirkung, auf die Latife zu reagieren hat. Ihr Einschub erscheint dann wie ein Geständnis, dass jene Kategorie ‚kurdisch', die die Interviewerin als potenziell bedeutsam für die Schulbiographien der befragten Interviewendengruppe eingeschätzt hatte, für sie schulbiographisch nur wenig Relevanz gehabt habe. Vielmehr unterstreicht sie, dass es der Raum des Interviews, der durch die Autorität eines Forschungsthemas gerahmt wird, ist, der sie überhaupt dazu gebracht habe, sich in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung zu erzählen. Zugleich weist sie dem Interview einen Sprechraum zu, in dem sie sich – anders als möglicherweise in anderen Kontexten – „so entspannt" ausdrücken könne. Latife gibt damit zu verstehen, dass sie ihre Selbstpräsentation an den von der Interviewerin vorgegebenen Kategorien orientiert und dementsprechend ihre (schulbezogene) Lebensgeschichte auf eine besondere Weise für diese inszeniert habe. Möglich wäre es, daraus zu folgern, dass Latife sich normalerweise nicht als natio-ethno-kulturell positionertes Subjekt zeigt und der Interviewraum in diesem Sinne eine Art Erprobungsraum darstellt. Für diese Lesart einer möglichen Ungeübtheit im Sich-Erzählen als natio-ethno-kulturell positioniertes Subjekt sprächen sicherlich die vielen argumentativen Passagen im Interviewtext, in denen Latife ihre Positionierung immer wieder aufs Neue bearbeiten und aushandeln muss.

In Abgrenzung zur Identitätskategorie ‚kurdisch' führt Latife nun im Folgenden eine religiöse Subjektposition ein, zu der sie sich bekennt. Diese bringt sie als Position hervor, in der sie der Welt offen und mit Interesse an anderen Menschen gegenübertritt („Wie geht es dir/ *işte elhamdüllilah*, ich bin Muslimin"). Während die Positionierung als Muslimin hier mit einer Weltoffenheit und Wohlgesonnenheit artikuliert wird, entsteht der Eindruck, dass mit einer natio-ethno-kulturellen Positionierung eine weniger weltoffene, friedvolle Einstellung verbunden sein könnte.

Eindrücklich stellt Latife den Prozess ihres ‚Kurdischwerdens' sodann im folgendem Satz dar: „Denn jemand hat mir gesagt ‚Du bist Kurdin' und ich bin Kurdin geworden". Deutlich wird hier nicht nur die performative Macht von Ansprachen im Sinne einer subjektivierungstheoretischen Lesart, sondern auch, dass Latife sich hier als ein Subjekt generiert, an das die Kategorie ‚kurdisch' von außen, d.h. als Fremdzuschreibung herangetragen wurde, das sich selbst jedoch so nicht bezeichnen würde. Das Werden als kurdisch positioniertes Subjekt durch eine entsprechende Ansprache lässt sich wiederum direkt auf die Adressierungssituation im Interview beziehen: Auch hier wird Latife implizit als kurdisch positioniert angerufen, und auch hier versucht sie, sich als jemand zu präsentieren, an dem diese Anrufung einfach abperlt, als jemand, die in keiner Weise in diese Position investiert. Diese Aussage kann somit zum einen als ein subversives Unterlaufen jener Kategorien gelesen werden, die im Interview an Latife herangetragen werden, indem sie diese zurückweist und aktiv andere Kategorien (hier: Religion) als relevant einbringt. In ihrer Umwendung auf die Anrufung der Interviewerin weist sie somit die implizite Annahme dieser zurück, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit für sie persönlich eine bedeutsame Identitätskategorie sein müsse, und gibt zu verstehen, dass ‚Kurdischsein' auch eine von außen aufgebürdete Kategorie darstellen kann.

Zum anderen lässt sich gerade an dieser Passage, in der Latife explizit eine Positionierung als kurdisches Subjekt ablehnt und sich in Abgrenzung dazu als Muslimin zu verstehen gibt, eine Ambivalenz ablesen. Immerhin hatten die obigen Analysen darauf hingewiesen, auf welche Art und Weise sich Latife sowohl als Figur ihres Interviewtextes als auch als Sprecherin im Interview in einer ständig aufs Neue aufzuwendenden Anstrengung natio-ethno-kulturell invisibilisieren muss. Deutlich geworden war, wie sie sich konstant an Konstruktionen natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit abarbeitet, um eine eigene Positionierung zu finden. In diesem Sinne kann auch die scharfe Zurückweisung einer natio-ethno-kulturellen Positionierung sowie die damit verbundene aktive Positionierung als Muslimin als eine Praktik gesehen werden, mit der sie ihre Position in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung verhandelt: So verweist gerade die vorliegende Interviewpassage darauf, dass sich im ‚Musliminsein' das ‚Nicht-Kurdischsein' manifestiert und somit die Relevanz der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung gerade nicht aufgelöst, sondern in dieser Positionierung als Muslimin einmal mehr sichtbar wird.

4.2.5 Re-Konstruktion von Latife Taşs Selbstpräsentation: Bündelung

Nach der umfassenden Präsentation der Interpretation von empirischen Materialausschnitten aus dem Interviewtext von Latife Taş sollen hier in kurzer Form die zentralen Linien und Erkenntnisse aus dieser feinanalytischen Betrachtung festgehalten werden. Die oben dargestellte Re-Konstruktion orientiert sich an Interviewpassagen insbesondere zur Schulzeit der Erzählerin, in denen rassifizierte Unterscheidungsschemata eine Relevanz erhalten sowie an Passagen, in denen eigene Relevanzsetzungen der Sprecherin hinsichtlich sozialer Differenzkategorien erfolgen. Als zentrale selbst eingebrachte Identitäts- und Differenzkategorie wird im Fall Latife besonders muslimische Religiosität aufgerufen. Auf Grundlage der feinanalytische Re-Konstruktion lässt sich daher zunächst festhalten, dass zwei maßgebliche thematische Stränge herausgearbeitet werden konnten: zum einen die vergangene wie gegenwärtige Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und Anrufungen, die Latife als kurdisch positionieren, zum anderen die Aneignung der Subjektposition als Muslimin.

Hinsichtlich des ersten Stranges konnten die Re-Konstruktionen zeigen, dass sich Latifes Auseinandersetzung mit der Kategorie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in einem Changieren zwischen einem Sprechen über sich selbst und Eigenerlebtes sowie einem Sprechen über ein abstraktes, als kurdisch markiertes und homogenisiertes Kollektiv bewegt. Besonders in Passagen, die Erfahrungen während der Grundschulzeit thematisieren, werden Praktiken der Verunsichtbarung von natio-ethno-kulturell codierten Markern relevant, so z.B. ein Entsprechen der schulischen Leistungsordnung, eine Freund*innenschaft mit einer*m mehrheitstürkisch positionierten Mitschüler*in, Körperpraktiken wie das Frisieren, um einer türkisch codierten Schönheitsnorm zu entsprechen. Für den Fall Latife lässt sich als ein zentrales fallbezogenes Zwischenergebnis der Versuch, nicht als kurdisch positioniert sichtbar zu werden, festhalten. Diese Praktiken der Verunsichtbarung, die sich im Fall Latife als permanent zu erbringende Leistung dargestellt hatten, hatte ich als *doing unkurdish* bezeichnet. Deutlich war auch geworden, dass eine solche Verunsichtbarung nicht immer möglich ist, sondern Latife vielmehr immer wieder beleidigend und verletzend als Andere angesprochen werden kann (so z.B. durch die Lehrkraft, aber auch in ihrem privaten Umfeld, wie durch die Tochter der befreundeten Familie). Der im Interviewtext immer wieder auftauchende Begriff ‚Rasse' (*ırk*), der von Latife herangezogen wird, um über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu sprechen, legt dabei nahe, dass ‚Kurdischsein' hier als biologische Kategorie konstruiert wird. Dementsprechend zeigen sich Routinen des *doing unkurdish* schlussendlich als Ringen mit einem vermeintlich biologischen Faktum, das nicht abgelegt werden kann, sondern nur in mühevoller Arbeit unsichtbar gemacht werden kann. Ein sich aus der Re-Konstruktion ergebendes zentrales Moment des Falles Latife ist somit, dass eine kurdische Zugehörigkeit zwar essentialisierend als Tatsache konstruiert, zugleich aber stetig gegen sie angekämpft wird.

Zudem hatten die feinanalytischen Betrachtungen gezeigt, dass Praktiken des *doing unkurdish* auch bemüht werden, um auf der Ebene des Sprechens im Interview die im Interviewimpuls angelegte Adressierung als kurdisch Positionierte zu bearbeiten. So zeichnet sich der Fall Latife durch Passagen aus, in denen sich die Sprecherin als natio-ethno-kulturell Unmarkierte darstellt, indem sie ein kurdisch markiertes Kollektiv aufruft (z.B. eine homogenisierte Gruppe von in die Westtürkei migrierten Familien, oder aber ein als kurdisch markiertes Mitschüler*innenkollektiv) und über rassifizierende Unterscheidungen als Andere konstruiert. Diese Veranderungen erfolgen mittels unterschiedlicher Artikulationen, so z.B. in sozioökomisch und strukturell argumentierenden, aber auch psychologisierenden Varianten. Somit lassen sich als zentral in Latifes Interviewtext der Vergleich mit und die Abgrenzung von einer homogenisierten kurdischen Anderen-Gruppe festhalten, die ihr selbst eine Positionierung außerhalb dieses Kollektivs ermöglichen. Während Latife für ihre Selbstpräsentation durchaus auf rassistische Zuschreibungen zurückgreift, bricht sich die abwertende und diffamierende Darstellung der kurdischen Anderen jedoch auch an einigen Stellen. So konnte die Re-Konstuktion Latife durchaus auch als affizierbar zeigen, z.B. als sie Zeugin eines Gewaltaktes der Lehrkraft gegenüber ihrer Mitschülerin Roza wird.

Der zweite bedeutsame thematische Strang in der oben dargelegten Re-Konstruktion stellt Latifes Selbstpositionierung als Muslimin und die Infragestellung dieser am Ort Schule dar. Dieser Strang wird im Interviewtext anhand der Textsorte Narration sehr detailliert entfaltet und zeichnet sich durch ein wesentlich erfahrungsnäheres Sprechen aus als der erstgenannte thematische Strang. Latife bringt hier die muslimische Religiosität als alternative Identitätsposition ein und schildert ausführlich eine aktive Auseinandersetzung mit der Diskriminierungserfahrung, die sie in der Schule aufgrund ihres Kopftuches erlebt. Deutlich

wurde in der Re-Konstruktion, dass Latife sich die Subjektposition als Muslimin aneignet und sie verteidigt, indem sie die Diskriminierung, die sie durch die Lehrkraft erfahren hatte, skandalisiert. Festgehalten werden kann, dass Latife die im Gymnasium erlebte Diskriminierungserfahrung aufgrund des Kopftuchs grundlegend anders einführt und biographisch bearbeitet als frühere Erfahrungen rassistischer Veranderung. Auf Grundlage der Feinanalysen ließ sich jedoch auch vermuten, dass die Aneignung einer muslimischen Identität in Abgrenzung zu einer kurdischen Positionierung nicht dazu führt, dass Latife die subjektive Bedeutsamkeit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung überwinden kann. Vielmehr erscheint auch die Selbstpräsentation als Muslimin als durchzogen von der Ablehnung der Position als kurdisches Subjekt.

4.3 Empirische Dimensionen des Verhandelns von *outsiderness*: fallvergleichende Betrachtungen

Im letzten Teil der Arbeit habe ich anhand zweier Interviewtexte zwei empirische Fälle ausführlich re-konstruiert, mithilfe derer ich nun Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* aufzeigen, diskutieren und schließlich theoretisch einordnen möchte. Während somit die beiden Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş bisher separat behandelt worden sind, möchte ich sie im folgenden Schritt einer vergleichenden Betrachtung unterziehen. Aufgrund des subjektivierungs- und *outsiderness*-theoretischen Zuschnitts des Forschungsinteresses wurde bereits in den Einzelfallanalysen ein Analyseinteresse an Subjekt und Diskurs unter den Bedingungen natio-ethno-kulturell codierter symbolischer In- und Exklusionsverhältnisse mit besonderer Berücksichtigung von (Differenz-) Erfahrungen am Ort Schule verfolgt. Dies hatte sich in den einzelfallbezogenen Re-Konstruktionen insbesondere durch eine entsprechende Frageheuristik sowie die Auswahl der sequenzanalytisch betrachteten Interviewpassagen ausgedrückt. In diesem Sinne wurden die Fälle Büşra und Latife nicht etwa mit einem Interesse an der Re-Konstruktion der gesamten Biographie und biographischer Prozesse re-konstruiert; vielmehr wurde die Analyse durch Fragen nach der Konstruktion des Raums Schule, nach Bezugnahmen auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung sowie jeweils wirksame Normen der Anerkennbarkeit geleitet. Bei der Entwicklung der analytischen Lesarten war es mir zudem ein Anliegen, neben der Ebene des Erzählten, welche in subjektivierungstheoretischer Zuspitzung nach erzählten Anrufungsgeschehen fragt, auch die Ebene des Erzählens subjektivierungsanalytisch zu berücksichtigen. Virulent wurde damit die Frage, welches Subjektwerden der Sprecherin *im Sprechen* über eigene Erfahrungen sich aus dem Interviewtext re-konstruieren lässt. Anschließend an diese Analysefoki bieten sich auch für die fallvergleichende Betrachtung Dimensionen an, die zum einen nach den diskursiven Kontextualisierungen des Erzählten wie des Erzählens fragen sowie nach den Arten und Weisen, wie sich die Sprecherinnen zu ihnen in eine Beziehung setzen und mit ihnen umgehen, auch hier sowohl auf der Ebene des erzählten Inhalts als auch auf der Ebene des Erzählens selbst.

Die Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş wurden auf der Grundlage von Interviewtexten zweier junger Frauen modelliert, die als Angehörige einer im Nationalstaat Türkei marginalisierten und rassifizierten Gruppe verstanden werden können. Die Einzelfall-Re-Konstruktionen zeigen, dass in beiden biographischen Texten diese soziale Positioniertheit auf sehr

unterschiedliche Weise eingeführt, (ir-)relevant gesetzt und verhandelt wird. Anhand der Unterschiedlichkeiten, aber auch punktuellen Ähnlichkeiten der beiden Fälle Büşra und Latife können daher Dimensionen aufgespannt werden, hinsichtlich derer Formen subjektiver Verhandlungen sowie deren Bedingungen und Konsequenzen beschreibbar werden. Büşra und Latife können dabei keinesfalls als Pole eines Spektrums verstanden werden, die sich dichotomisch gegenüberstehen und in deren Zwischenraum alle anderen Fälle des Samples eingeordnet werden könnten, oder gar als zwei Fälle, die alle anderen Fälle re-präsentieren könnten. Vielmehr lassen sich meines Erachtens anhand der Fälle Büşra und Latife unterschiedliche Formen zeigen, wie Subjekte *outsiderness* verhandeln und sich darüber als Subjekte konstituieren.

Die Kontrastierung der Fälle Büşra und Latife mit einem Interesse an Subjektivierung innerhalb von natio-ethno-kulturell codierten Differenzverhältnissen nehme ich anhand von fünf Dimensionen vor, die sich auf Grundlage der Erkenntnisse aus den feinanalytischen Re-Konstruktionen als thematisch relevant und vergleichbar erwiesen haben (s. Tabelle 2). Wie ich in der untenstehenden Tabelle schematisch zeige, beziehen diese Dimensionen einerseits den bildungsinstitutionellen Umgang mit *outsiderness*, die biographischen Bearbeitungen *outsiderness*-bezogener ‚Problematiken', Modi des Sprechens über *outsiderness*, die biographischen Wendepunkte beider Fälle sowie die im Interview entstehenden Sprechräume mit ein. Hinsichtlich dieser fünf Dimensionen werden die Erkenntnisse aus den Einzelfallanalysen verdichtet, abstrahiert und in Beziehung zu theoretischer und empirischer Literatur gesetzt. Die fünf Dimensionen, die ich untenstehend einzeln entfalten werde, richten sich allesamt grundsätzlich an dem Interesse aus, Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* in ihren unterschiedlichen Varianten sowie Bedingungen und Effekten beschreibbar zu machen.

Tabelle 2: Vergleich der beiden einzelanalysierten biographischen Fälle

	Fall Büşra Kahraman	**Fall Latife Taş**
Bildungsinstitutioneller Umgang mit *outsiderness* (Grund- und Mittelschule)	De-Thematisierung	Abwertung
Biographische Bearbeitungen von *outsiderness*-bedingten Problemkonstellationen	Entselbstverständlichung durch gegenhegemoniales Wissen	*doing unkurdish*
Modi der Thematisierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(serfahrungen)	Skandalisierung Exemplarisierung Individualisierung	Inszenieren von Zufälligkeit *Othering* Meinungsäußerung/Didaktisierung
Biographische Wendepunkte (Gymnasium)	Rückaneignung der Position als ‚kurdisches Subjekt'	Identifizierung als Muslimin
Räume der Verhandlung im Interview	Interview als solidarischer Raum und Verifizierung	Interview als Artikulationsfreiraum und Korrektiv

4.3.1 Zwischen De-Thematisierung und Abwertung: Konstruktionen der nationalen Schule und ihr Umgang mit outsiderness

Als erste Dimension möchte ich nun also vergleichen, wie in beiden Fällen Schule als natio-ethno-kulturell codierter Raum konstruiert wird und welche diskursiven Anschlüsse sich aus diesen Konstruktionen herausarbeiten lassen. Dazu beziehe ich mich vor allem auf die Ergebnisse der Re-Konstruktionen jener biographischen Textteile, in denen über die Grund- und Mittelschulzeit gesprochen wird, da sich diese als besonders aufschlussreich gezeigt haben für den Zusammenhang von Schule und ihrer nationalen Rahmung unter Rückbezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung. Zudem zeigen diese Passagen meines Erachtens am eindrücklichsten, wie die Figuren Büşra und Latife am Ort Schule jeweils in diese Zugehörigkeitsordnung eingeführt werden.

Mit einem fallvergleichenden Blick auf die Konstruktion des Raums Schule in beiden biographischen Texten muss zuerst festgestellt werden, dass ein grundlegender Unterschied zwischen den Fällen Büşra und Latife darin besteht, dass sie den Schulbesuch in unterschiedlichen Landesteilen der Türkei absolviert haben. Während die Hauptfigur im Fall Büşra in Diyarbakır in der Südosttürkei die Schule besuchte, durchlebte die kindliche Latife einen Ortswechsel während der Grundschulzeit aus der osttürkischen A-Stadt in die Istanbul-nahe B-Stadt. Aus diesen jeweiligen geographischen Verortungen ergeben sich unterschiedliche natio-ethno-kulturell markierte Konstellationen von Lehrkräften und Mitschüler*innen für die Figuren Büşra und Latife: Für den Fall Büşra entsteht der Eindruck einer homogenen kurdisch-markierten Schüler*innenschaft, die einer türkisch positionierten Lehrkraft gegenübersteht, während im Fall Latife für die Grundschule in B-Stadt charakteristisch ist, dass sie von vielen Kindern aus als kurdisch markierten Familien besucht wurde, wobei dies als Folge von Migration von Menschen aus den östlichen Landesteilen und dementsprechend als eine Abweichung einer türkischen, nicht-migrantischen Normalität konstruiert wird. Beide Fälle lassen sich nun dahingehend vergleichen, wie das dargestellte schulische Umfeld durch die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung strukturiert wird.

Im Fall Büşra wird die Wirkmächtigkeit einer türkisch-nationalen Norm unter anderem durch den Zwang zur Monolingualität ab dem Schuleintritt sowie der Vermittlung hegemonialer historischer (z.B. über den Şeyh Said-Aufstand) und politischer Narrative (z.B. über die PKK) zum Ausdruck gebracht. Die Schule wird im Fall Büşra größtenteils nicht als Ort individueller Förderung und (Aus-)Bildung der jüngeren Generationen entworfen, sondern als staatliche Institution, die auf die Durchsetzung einer national-türkischen Norm ausgerichtet ist. Der Fall Büşra zeigt die Schule dabei im Sinne Louis Althussers sowohl als repressiven als auch ideologischen Staatsapparat (Althusser 2010). Althusser zufolge üben repressive Staatsapparate in erster Linie physische wie psychische Gewalt aus, um gesellschaftliche Verhältnisse zu reproduzieren, während ideologische Staatsapparate in erster Linie Individuen unter eine spezifische Ideologie unterwerfen. Schule bezeichnet Althusser als einen typischen ideologischen Staatsapparat: Dieser „trichtert […] ‚Know-How' [sic] ein, das in herrschende Ideologie verkleidet […] oder aber ganz einfach die herrschende Ideologie im reinen Zustand ist (Moral, Staatsbürgerlehre, Philosophie)" (ebd.: 67f.). Die Einflussnahme auf junge Menschen im Sinne eines hegemonialen (z.B. nationalen) Diskurses sowie die Hervorbringung einer Bereitschaft der Subjekte, sich dieser zu unterwerfen, kann mit Althusser

als Ziel von Schule verstanden werden. Ebendiese Einflussnahme wird auch in Büşras biographischem Text relevant gesetzt, wenn hier von der Vermittlung der legitimen Sprache und Geschichte sowie von nationalstaatlich codierten Routinen am Ort Schule gesprochen wird, die als eine Art der (Um-) Formung in türkische nationale Subjekte gelesen werden können. Indem Büşra die Schule jedoch auch als Raum zu verstehen gibt, der unter den von ihr als kolonial identifizierten Bedingungen durch maximale Asymmetrie zwischen Schüler*innen und Lehrkräften gekennzeichnet ist, entwirft sie ihn zugleich als Ort, der auch auf Repression und physische Gewaltanwendung zurückgreifen kann. Dass er nicht nur über die Vermittlung spezifischen Wissens und die Nahelegung bestimmter Selbstverhältnisse funktioniert, sondern die Möglichkeit gegeben ist, direkte Gewalt auszuüben und damit zugleich als repressiver Staatsapparat in Erscheinung zu treten, wird im Fall Büşra geknüpft an jene ‚koloniale Bedingung' und an die Regellosigkeit dieses ‚kolonialen' Raumes. Dieser ordnet gewissermaßen das Verhältnis zwischen dem, was Althusser als Ideologie und Repression bezeichnet, neu.

Schule wird – im Sinne Althussers – als Organisation gezeigt, die zwar den totalen Zugriff auf Subjekte zu erlangen versucht, darin jedoch immer auch scheitert. Darauf hatte im Fall Büşra die Familie als Raum der Vermittlung gegenhegemonialen Wissens sowie die emotional-diffuse Ablehnung von Atatürk unter kurdisch positionierten Schüler*innen hingewiesen. Ebenso wurde im Phänomen des *dağa çıkmak*, das in Büşras Interviewtext in erster Linie als Manifestation des Versagens der nationalstaatlichen Schulbildung eingeführt wurde, ein widersprüchlicher Aspekt hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Schule als staatlicher Institution und marginalisiert positionierten Subjekten sichtbar. Schulbildung, so war deutlich geworden, soll zwar die ‚anderen' Schüler*innen ‚aufklären' und sie von einer gegenüber dem Staat kritisch ausgerichteten politischen Gesinnung fernhalten. Dass ebendiese Ambition jedoch auch dazu führen kann, dass kurdisch positionierte Schüler*innen sich gerade dann von der nationalen Institution Schule abwenden und ‚in die Berge gehen' (*dağa çıkmak*), weist Schulbildung hier als eine durchaus ambivalente Kategorie aus. Sie kommt hier einerseits als Instrument der Unterwerfung unter einen nationalen Diskurs und somit der Reproduktion gesellschaftlicher Bedingungen zur Geltung. Zugleich jedoch wird sie zum Ausgangspunkt für die Entstehung von Widerstand. Damit zeigt sich in Büşras Interviewtext eine Ambivalenz der Institution Schule, wie sie auch im Rahmen kritischer Bildungstheorien herausgearbeitet wurde, die auf den strukturellen Widerspruch von Schulbildung hinweisen und von einer Untrennbarkeit von „Integration und Subversion"[267] (Koneffke 1969) ausgehen. Angesichts dieser Verflochtenheit von Bildung in Herrschaft und Freiheit erscheint Kritik dann als „ein der Bildung immanenter Modus ihrer Funktion" (Euler 2003: 417).

Festgehalten werden kann also, dass Schule im Fall Büşra als mittels Ideologie und Repression fungierender Raum zur Geltung gebracht wird, der sich in den Dienst eines hegemonialen nationalstaatlichen Diskurses stellt und Subjekte auf machtvolle Weise zu formen sucht. Zugleich wird am Fall Büşra jedoch die Ambivalenz der Institution Schule sichtbar, die durch ihren Zugriff auf die Subjekte zugleich eine Freisetzung subversiver Potenziale bewirken kann. Der schulische Raum, wie er im Fall Büşra entworfen wird, legitimiert sich

[267] Gernot Koneffke (1969) arbeitet die Dialektik von Reproduktion und kritischer Innovation anhand der deutschen bürgerlichen Gesellschaft heraus. Obschon damit selbstverständlich die Kategorie Bildung ausgehend von konkret-situierten gesellschaftlichen Verhältnissen analysiert wurde und damit seine genaue Übertragbarkeit auf den türkischen Kontext kritisch geprüft werden müsste, scheint mir der Hinweis auf die Widersprüchlichkeit institutionalisierter Bildung an dieser Stelle informativ, um Büşras Artikulationen im Hinblick auf die Institution der nationalen Schule und natio-ethno-kulturellen Anderen zu kontextualisieren.

dabei mittels unterschiedlicher diskursiver Bezüge, die jedoch allesamt den diskursiven Effekt zeitigen, dass kurdische Subjektpositionen de-thematisiert werden.

Ein prominenter Diskursstrang, der in Büşras Konstruktion von Schule deutlich wird, ist der Diskurs der Leugnung der Existenz kurdischer Subjektpositionen und Selbstverständnisse, der als Voraussetzung des türkischen Staatsdiskurses verstanden werden kann (vgl. Yeğen 1999: 560). So macht Büşra im Kontext ihres Schuleintritts besonders deutlich, dass die Existenz der kurdischen Sprache und Identität systematisch negiert wird. Zugleich greift der Prozess des Türkischlernens in der Grundschule einen – letztlich mit orientalistischen Bildern der unzivilisierten ländlichen Anderen operierenden – Diskurs über ‚Kurd*innen als prospektive Türk*innen' auf (Yeğen 2009). Deutlich wird an diesen beiden diskursiven Bezügen aber, dass Leugnung nicht bedeutet, dass etwas überhaupt nicht diskursiviert und diskursiv schlicht nicht existieren würde. So hatte Oliver Marchart darauf aufmerksam gemacht, dass in der negatorischen Strategie der Verleugnung das Verleugnete immer noch genannt wird und somit einen Ort im Diskurs erhält (Marchart 2016: 55, vgl. Kap 1.2.3). In diesem Sinne zeigt auch das Sprechen über den Şeyh Said-Aufstand als Teil des nationalstaatlichen Narrativs, dass auch in der Schule durchaus über die gewaltvolle Geschichte zwischen dem türkischen Staat und den kurdischen Anderen gesprochen wird, dass dieser jedoch seiner kritischen Bedeutung als z.B. kurdisch-nationalistisches Auflehnen gegen eine türkische Vorherrschaft entledigt und als Verrat an der Nation repräsentiert wird. Als spezifische Gruppe mit spezifischen politischen und sozialen Anliegen werden kurdisch positionierte Menschen in der Schule, die Büşra in ihrem biographischen Text entwirft, nicht repräsentiert. Vielmehr werden sie über einen weiteren Diskursstrang des türkischen Staatsdiskurses konstruiert, nämlich über den „discourse of ‚Easteners' (Kurds)" (Güneş/Zeydanlıoğlu 2014: 18), der mittels einer Dämonisierung der PKK als „Mythos von einem unzivilisierten Monster" („medeni olmayan bir canavar miti" Büşra, Z. 130) eine Pädagogik der Abschreckung betreibt und die Lehrkräfte als Missionar*innen konstituiert. Aufgerufen wird damit der Diskursstrang des separatistischen Terrors (*bölücü terör*), in der die sogenannte ‚kurdische Frage' als „a threat and strictly a 'security concern'" (Güneş/Zeydanlıoğlu 2014: 13) hervorgebracht wird – was wiederum als Variante und Fortführung jenes Narrativs gelesen werden kann, das auch die früheren kurdischen Widerstände wie den Şeyh Said-Aufstand als Bedrohung konstruiert (vgl. ebd.). Im einem solchen Terrorismusdiskurs „there is no Kurds, there is only ‚terrorists'" (Karakoç 2011: 733).

Was diesen unterschiedlichen diskursiven Bezügen, mittels derer sich der Raum Schule im Fall Büşra konstituiert, gemeinsam ist, ist der Effekt, dass ‚kurdisch' im Diskursraum Schule keine anerkennbare Subjektposition darstellt. Schule wird somit bei Büşra als ein Ort entworfen, der zwar die ontologische Existenz von kurdisch positionierten Menschen nicht komplett negiert, jedoch keine beziehbare Subjektposition *als Kurd*in* zur Verfügung stellt und damit keine Möglichkeit anbietet, *als Kurd*in* im Raum Schule anerkennbar zu werden. Der Umgang mit natio-ethno-kulturell codierter Differenz, d.h. nicht-türkischen Positionen und Wissen, kann für den Fall Büşra daher als *De-Thematisierung* beschrieben werden.

Während im Fall Büşra die Schule als ein Ort der De-Thematisierung natio-ethno-kultureller Differenz hervorgebracht wird, zeigt sich im Fall Latife die Schule als ein Ort, an dem natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit durchaus sichtbar (gemacht) wird. So wird hier ein schulisches Umfeld skizziert, in dem auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als eine Unterscheidungspraxis zurückgegriffen werden kann. Im Fall Latife zeigt sich die Ordnung natio-ethno-

kultureller Zugehörigkeit zudem verwoben mit einer schulischen Leistungsordnung. Die Relevanz natio-ethno-kulturell codierter Unterscheidungen wird an unterschiedlichen Stellen sichtbar, z.B. wenn Latife davon spricht, gelernt zu haben, dass ‚kurdisch zu sein', bzw. „NICHT TÜRKISCH ZU SEIN" („TÜRK OLMAMAK", Latife, Z. 37f.) negativ behaftet sei, oder wie sie von ihrer Lehrkraft in Folge eines Fehlers in verletzender Weise als Kurdin angesprochen wurde („Sen de Kürt'sün dimi?", Latife, Z. 30, „Du bist auch Kurdin, ne?"). Sichtbar wird im Fall Latife also eine abwertende Anerkennung kurdischer Subjektpositionen im Raum Schule.

Latifes Darstellungen verweisen also auf Praktiken, in denen Personen – hier Schüler*innen – ein natio-ethno-kulturelles Markiertsein als kurdische Andere aktiv zugeschrieben wird. Im Kontrast zu der jahrzehntelangen Vermeidung des Wortes ‚Kurd*in' oder ‚kurdisch' im öffentlichen Diskurs und zur De-Thematisierung kurdischer Positionen, die tendenziell im Fall Büşra deutlich geworden war, wird hier die Existenz kurdischer Positionen anerkannt – und abgewertet. Solche Praktiken der Fremdzuschreibung kurdischer Identität in alltäglichen Kontexten beschreibt Murat Ergin als eine Dimension einer anhaltenden Rassifizierung (*racialization*) kurdischer Identität in Alltagsdiskursen der gegenwärtigen Türkei (Ergin 2014: 332ff.). Während kurdische Identität angesichts des hegemonialen nationalen Diskurses bis in die 1990er Jahre hinein als eine selbstzugeschriebene Kategorie verstanden werden muss, wird die Bezeichnung ‚Kurd*in' in den 2000er Jahren zunehmend zu einer abwertenden Fremdzuschreibung: „the formerly self-asserted Kurdish identity has changed into a racially other-assigned category, increasingly coded in terms of inherent differences of moral worth" (ebd.: 333). Gerade angesichts der ökonomisch sowie durch den Kriegszustand begründeten Migration aus den überwiegend von Menschen mit einem Selbstverständnis als Kurd*innen besiedelten Provinzen im Osten des Landes in den 1980er und 1990er Jahren in westtürkische urbane Gebiete und unter Bedingung einer zunehmenden Neoliberalisierung werden diese Neuankömmlinge als Konkurrent*innen im Kampf um limitierte Ressourcen wie Arbeitsplätze (besonders auch im informellen Sektor, vgl. Saraçoğlu 2011) oder Wohnraum konstruiert. Neoliberalistische Logiken verweben sich dabei mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, sodass, wie Murat Ergin resümiert, „threats to the economic well-being of Turks resulted in attempts to exclude newcomers, mainly Kurds" (Ergin 2014: 329). Die Ethnisierung jenes den kurdischen Anderen zugeschriebenen „lack of education, ignorance and guilt" (Karakoç 2011: 732) muss laut Jülide Karakoç als direkter Effekt des türkisch-nationalen Diskurses verstanden werden.

Mit diesen Erkenntnissen lässt sich meines Erachtens die Art und Weise kontextualisieren, wie Latife das Grund- und Mittelschulumfeld im Istanbul-nahen B-Stadt entwirft. Auch die Schule wird unter jenen oben skizzierten Umständen zu einem Ort, an dem ‚kurdisch' als degradierende Fremdzuschreibungspraxis fungiert. Während somit die Schule im Fall Büşra als ein Raum entworfen wird, in dem kurdisch positionierte Subjekte *per se* nicht anerkennbar sind, zeigt sich im Fall Latife, dass ‚kurdisch' als Position im sozialen Raum der Schule zwar existiert, aber als abwertende Bezeichnung gehandelt und mit schlechten Schulleistungen und Bildungsferne artikuliert wird. Schule wird in Latifes Text damit lesbar als ein Raum, in dem das Unterscheidungsschema natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bzw. *race* strukturell zur Verfügung steht und durch Lehrkräfte (und potenziell Mitschüler*innen) zur Anwendung gebracht werden kann. Diese potenzielle Besonderung als natio-ethno-kulturell Andere steht in Latifes biographischem Text eng verknüpft mit der Kategorie sozialer Herkunft: Themen wie etwa die Betonung der eigenen Leistungsorientierung, die Relevanz dessen, dass der Vater ihrer Freundin*ihres Freundes in der Grund- und Mittelschule Arzt sei, die Mühe,

den eigenen Körper gemäß einer westlichen Mittelschichtsnorm von Schönheit anzupassen (Bsp. Haare herrichten) verweisen darauf, dass die Schule ein Ort ist, der eine gewisse Passung zwischen Individuum und Institution einfordert. Die schulische Praxis zeichnet sich dementsprechend durch eine Privilegierung eines spezifischen Habitus aus (vgl. Bourdieu 2001), der sich im Fall Latife als einerseits *class*- und andererseits natio-ethno-kulturell codiert darstellt. Ein spezifischer bildungsorientierter Familienhintergrund, Türkisch als legitime Sprache sowie bestimmte Körperpraktiken sind Hinweise, die der Fall Latife auf Praktiken des In- und Exkludierens zur Wir-Gruppe am Ort Schule gibt. Voraussetzung für das Herstellen eines Passungsverhältnisses von Schule und Individuum sind dabei unterschiedliche Kapitalsorten (Bourdieu 1983): So etwa verweist die Zeit, die Eltern aufwenden können für das ordentliche Ankleiden und Frisieren ihrer Kinder auf ökonomisches, Bildungsorientierung hingegen auf kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 2001: 31). Die Bedeutsamkeit der unterschiedlichen habituellen Passungen zwischen natio-ethno-kulturell markierten Einzelsubjekten und dem Feld Schule, wie sie im Fall Latife deutlich zum Ausdruck kommt, ist auch in vorliegenden Studien zu Migration im konkreten Setting westtürkischer Großstädte diskutiert worden. So verfügen Familien aus finanziell besser gestellten Schichten laut Cenk Saraçoğlu über mehr kulturelles Kapital, das sie ihren Kindern weitergeben können,

> „thanks to their educational credentials, economic opportunities and integration in the urban life, and [they] hence have a much higher chance of rendering their children amenable to the values and knowledge taught in schools" (Saraçoğlu 2011: 141f.).

Saraçoğlu bringt die Anschlussfähigkeit von bestimmten Gruppen an die Logiken des schulischen Feldes dann auch in Verbindung mit der Abwertung von migrierten, oft als kurdische Andere konstruierten Personen aus dem Osten des Landes in alltäglichen Diskursen. In den impliziten voraussetzungsvollen Anforderungen zum Bestehen im schulischen Feld sieht er damit nicht nur einen zentralen Mechanismus für Bildungsungleichheit, sondern auch für die Reproduktion von damit verbundenen rassistischen Zuschreibung als ‚kulturlos' (‚*kültürsüz*') und ‚dumm' (‚*cahil*'), die kurdisch positionierte Menschen im urbanen westtürkischen Umfeld erhalten (ebd.: 142). Auf der Ebene des Einzelindividuums ist eine erfolgreiche Passung zwischen dem Feld Schule sowie dem Habitus seines (insbesondere türkisch positionierten) Klientels dann auch verbunden mit der Erfahrung, „hier am rechten Ort zu sein, mit der Erfahrung also, dass das Handeln und die Entwicklung des Handlungsvermögens möglich sind, und grundlegender noch: mit der Erfahrung der Anerkennung" (Dirim/Mecheril 2010: 129). Latife bewegt sich dementsprechend, wie weiter unten genauer besprochen wird, insofern in „prekäre[n] Verhältnisse[n]" (ebd.: 130), als dass sie sich nur zeitweise legitim, aber auch immer wieder als Illegitime in diesem Zugehörigkeitskontext aufhält. Insgesamt lässt sich der Umgang mit natio-ethno-kulturell codierter Differenz am Ort Schule, wie er im Fall Latife entworfen wird, allgemein unter dem Stichwort *Abwertung* festhalten.

Zumindest anmerken möchte ich an dieser Stelle jedoch, dass im biographischen Verlauf des Falls Latife die Schule in der Gymnasialzeit zudem als säkularer Ort aufgerufen und es deutlich wird, dass der Ausdruck von Religiosität als unvereinbar mit der türkisch-nationalen Schule (und insbesondere seinen nationalstaatlichen Praktiken wie der Aufführung der Nationalhymne) gilt. Während ich mich in den bisherigen Ausführungen besonders auf die Darstellungen der Grund- und Mittelschulzeit in beiden Fällen bezogen habe, erscheint mir dieser Hinweis insofern wichtig, als dass daran die Vorstellung einer säkularen Nation, wie sie im Kemalismus anvisiert wird, deutlich wird. Auf die Überschneidung von Religion und Nation

und ihre Subjekt-Effekte im Fall Latife werde ich jedoch weiter unten noch genauer eingehen (vgl. Abschnitt 4.3.4).

Festgehalten werden kann, dass Schule in beiden Fällen als ein sich mit unterschiedlichen diskursiven Bezügen legitimierender Raum zur Geltung gebracht wird. Dabei wird In- und Exklusion in ein bzw. aus einem national gefassten Wir über unterschiedliche Bezugnahmen auf natio-ethno-kulturell codierte Differenz organisiert. Bezüglich des Untersuchungsinteresses an Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* ist es nun durchaus von zentraler Bedeutung, dass natio-ethno-kulturell codierte Differenz in unterschiedlicher Weise durch den nationalen Diskurs in Anspruch genommen und über die Institution Schule weitergeleitet wird. In Abschnitt 2.2.7 wurde ein Verständnis von subjektiven Verhandlungen als Handlungen und Prozesse eingeführt, in denen sich Subjekte zu sozialen Ordnungen (hier insbesondere der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung) in ein Verhältnis setzen und sich darüber als Subjekte konstituieren. Für den Einzelfall bedeutet dies jedoch auch, dass sich Subjekte zu unterschiedlichen, *lokal wirksamen* Artikulationen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung ins Verhältnis setzen. Während im Fall Büşra diese lokale Ausgestaltung eher Bezüge zu einem Entwicklungs- und Bedrohungsdiskurses herstellt, durch die nicht-türkische Zugehörigkeiten *de-thematisiert* werden, wird im Fall Latife die komplexe Verwobenheit von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und *class* im westtürkischen urbanen Kontext zu einer relevanten Hintergrundfolie, über die kurdische Andere besondert und *abgewertet* werden können. Zugleich verweist der Fall Büşra auf einen starken Gegensatz zwischen der schulischen und außerschulischen, z.B. familialen oder politischen Sphäre, während jedoch der nationale Diskurs auch auf die außerschulischen Kontexte der Schüler*innen zuzugreifen versucht. Im Gegensatz dazu werden im Fall Latife natio-ethno-kulturell codierte Unterscheidungspraktiken als zur Verfügung stehende Differenzierungs- und Herabsetzungspraktiken in konkreten Unterrichtssituationen genutzt. In diesem Sinne werden sie als weit weniger planvoll und systematisch dargestellt als im Fall Büşra.

Diese verschiedenen institutionellen Formen der Verhandlung von *outsiderness*, die sich aus den beiden Fällen herausarbeiten lassen, stehen nun in direkter Verbindung zu den subjektiven Verhandlungen, d.h. zur Art und Weise, wie sich die Subjekte Büşra und Latife zu – am Ort Schule, aber auch darüber hinaus sichtbar werdenden – Verhältnissen von In- und Exklusion zum nationalen Wir in ein Verhältnis setzen. Der Vergleich der unterschiedlichen Konstruktionsweisen der nationalen Schule kann somit als Ausgangspunkt für eine differenziertere kontrastierende Betrachtung dessen genutzt werden, auf welche Weise natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als Kategorie subjektiver Selbstbeschreibung in beiden Fällen problematisiert wird.

4.3.2 Subjektive Verhandlungen als biographische Bearbeitungen von outsiderness*-bedingten Problemkonstellationen*

Während es im vorangegangenen Abschnitt mein Anliegen war, die in beiden Fällen vorgenommenen Konstruktionen der nationalen Schule und ihre jeweiligen Bezugnahmen auf unterschiedliche Stränge des nationalen Diskurses zu vergleichen, möchte ich im Folgenden näher auf die damit zusammenhängenden subjektiven Verhandlungsweisen von *outsiderness* eingehen. Somit sollen nun die zuvor erarbeiteten schulinstitutionellen Verhandlungen zu

subjektiven Verhandlungen von *outsiderness* ins Verhältnis gesetzt werden. Als Ausgangspunkt hierfür möchte ich die Beobachtung nehmen, dass die biographischen Texte von Büşra und Latife in ihrem Sprechen über die Grund- und Mittelschulzeit mehrheitlich Erfahrungen der Unterwerfung und Ohnmacht in den Mittelpunkt stellen. Im Fall Büşra wird dies etwa durch die monolinguale Sprachenordnung, die maximale Machtasymmetrie zwischen Schüler*innen und Lehrkräften sowie die Vermittlung des nationalen Geschichtsnarrativs zum Ausdruck gebracht. Im Fall Latife hingegen zeigt sich diese Unterwerfung in erster Linie in den Willkürhandlungen der Lehrkraft, die Schüler*innen beleidigen und ihnen körperliche Gewalt antun kann. Wie oben herausgearbeitet ist der Erfahrungsraum der Schule dabei in beiden Fällen an unterschiedliche Stränge des nationalen Diskurses rückgebunden: Während im Fall Büşra die Institution Schule sich insbesondere in einen Entwicklungs- und Bedrohungsdiskurs einschreibt, wird in der im Fall Büşra entworfenen Schule in erster Linie ein Abwertungsdiskurs relevant. Die damit einhergehenden schulischen Umgangsweisen mit natio-ethno-kulturell codierter Differenz, De-Thematisierung (Büşra) und Abwertung (Latife), bilden dann die Kontexte für *subjektiv erfahrene Problemstellungen*, die von Büşra und Latife im jeweiligen Fall bezogen auf die natio-ethno-kulturell codierten In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat und ihre Artikulation am nationalen Ort Schule markiert und bearbeitet werden. Der Fall Büşra zeigt dabei die biographische Verhandlung des als Problem erfahrenen Umstands, *als kurdisch Positionierte in der staatlichen Institution der Schule keine (affirmative) Anerkennung zu finden*. Der Fall Latife hingegen bearbeitet die Problemstellung, dass es der Hauptakteurin *unmöglich ist, einer türkischen Norm in der Weise zu entsprechen, dass sie nicht mehr als kurdisch Positionierte sichtbar würde*. Während damit im Fall Büşra ‚kurdisch' als Selbstbeschreibung sowie als Identifizierungskategorie in außerschulischen Feldern wie der Familie oder dem urbanen jugendkulturellen Umfeld in Diyarbakır fungiert, wird im Fall Latife ‚kurdisch' als eine (zumeist degradierende) Zuschreibung an die Hauptfigur herangetragen. In diesem Sinne unterscheiden sich die Fälle grundlegend darin, was als normativ gut und wünschenswert ausgewiesen oder was problematisiert wird. Die Bearbeitungen dieser jeweiligen Problemstellungen finden sich in beiden Interviewtexten sowohl auf der Ebene des Erzählten (d.h. Verhandlungsweisen in der Vergangenheit) als auch auf der Ebene des Erzählens (d.h. Verhandlungsweisen im Sprechen im Interview). Vor dem Hintergrund dieser analytischen Trennung möchte ich hier zunächst die subjektiven Verhandlungen auf der Ebene des Erzählten in den Blick nehmen, während ich mich der Ebene des Erzählens im folgenden Abschnitt (4.3.3) gesondert zuwenden werde. Ziel dieses Abschnitts ist es damit vergleichend herauszuarbeiten, *wie die Figuren Büşra und Latife ihre jeweilige Problemstellung bearbeiten und welche Ressourcen sie dazu auf- und anwenden können*.

Für den Fall Büşra konnte herausgestellt werden, dass in ihrem biographischen Text das grundlegende Problem verhandelt wird, am Ort Schule als kurdisch Positionierte keine Anerkennung zu finden. Damit muss zunächst festgehalten werden, dass diese biographische Problemstellung einen *Bruch* zu jenem Entwicklungs- und Bedrohungsdiskurs markiert, im Anschluss an den im Interviewtext der Ort Schule entworfen wurde: Eben dieses in Schule dominante national-türkische Narrativ wird in Büşras biographischem Text permanent herausgefordert. Bezüglich der Frage danach, wie die Problemstellung von der Figur der kindlichen Büşra bearbeitet wird, lässt sich zunächst herausstellen, dass anhand jener Textteile über die Grundschulzeit nicht re-konstruiert werden konnte, wie sie sich zu den schulischen Rahmenbedingungen und ihren Umsetzungen im Unterricht aktiv in ein Verhältnis setzt.

Vielmehr wurden diese eher als ein Widerfahrnis eingeführt, dem der*die einzelne kurdisch positionierte Schüler*in innerhalb des schulischen Hierarchieverhältnisses (Lehrkraft – Schüler*in) und gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse (der Koloniestatus der kurdischen Provinzen) nichts entgegenzusetzen hat. In Büşras biographischem Text realisiert sich der oben erwähnte Bruch mit den hegemonialen schulischen Praktiken in der Mittelschulzeit, in der die Schülerin Büşra sich ein alternatives Diskursfeld erschließt, nämlich das eines gegenhegemonialen Narrativs, das ihr durch verschiedene weibliche Familienmitglieder zugänglich wird. Durch diesen Zugang zu alternativen Deutungsangeboten ergeben sich andere Positionierungsmöglichkeiten, die eine Selbstverortung innerhalb gegenhegemonialer Diskurse erlauben und anerkennbar machen. Daraus resultiert die Möglichkeit einer Position, von der aus der Raum Schule mit den in ihm vermittelten Wahrheiten alternativ eingeordnet und als symbolische Gewalt (vgl. Bourdieu 2005) rekontextualisiert werden kann. Durch das im Familienumfeld erworbene Wissen erscheinen die in der Schule vermittelten Normen und ‚Wahrheiten' als kontingent. Geht man mit Michel Foucault davon aus, dass Wissen und Macht in einem gegenseitigen Konstitutionsverhältnis stehen, so ließe sich davon sprechen, dass diese Entnaturalisierung und Entuniversalisierung des Schulwissens durch Familienwissen und die mündlich überlieferte kurdische Geschichte in den Macht-Wissens-Nexus eingreift und ihn kritisierbar macht. Für Foucault ist Kritik eben „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin" (Foucault 1992a: 15). Der Schülerin Büşra verhilft das gegenhegemoniale Wissensangebot somit dabei, sich zu ‚entunterwerfen' (vgl. ebd.) und sich potenziell aus dem national gefasst Subjektivierungszusammenhang herauszulösen. Auch Leyla Neyzi macht auf die Bedeutung des familiären intergenerationellen Raums für mündliche Geschichtsüberlieferungen angesichts eines monolithischen national-türkischen Narrativs aufmerksam. Sie spricht dabei von einer „gap between individuals' experiences at home and within communities and at school and through [state-controlled, MH] media" (Neyzi 1999: 446). Während dies laut Neyzi zu „divided subjectivities and a[n] […] often traumatic relationship to the past" (ebd.) führen könne, zeigt sich das Wissen der kollektiv kurdischen Geschichte, das Büşra im Familienkreis erhält, eher als ein Werkzeug, um das Erleben einer diffusen Diskrepanz zwischen der außerschulischen und schulischen Sphäre benennen zu können.

Das Eröffnen des alternativen Diskursraumes ist im Fall Büşra also die Voraussetzung für diese „Entunterwerfung" (Foucault 1992a: 15). Auch Ulrike Flader hat in ihrer Untersuchung zu Alltagswiderständigkeit kurdisch positionierter Personen in der Türkei feststellen können, dass Widerständigkeit von Einzelindividuen maßgeblich unterstützt wird durch einen diskursiven Horizont, der an den organisierten kurdischen Widerstand rückgebunden ist (Flader 2014: 170ff.). So seien Praktiken des Alltagswiderstandes artikuliert mit dem organisierten Widerstand und beeinflussten sich gegenseitig. Flader konnte herausarbeiten, wie durch das Bestehen eines organisierten Widerstandes eine ‚Atmosphäre der Stärke' (*atmosphere of strength*; ebd.) generiert wird, die gegenhegemoniale Einsätze auf Ebene des Alltäglichen befürworten und denk- und machbar erscheinen lassen. Besonders für Interviewpartner*innen aus den kurdischen Provinzen konnte sie dies feststellen: „The strength of the PKK among the population facilitated these kinds of resistance practices to become more overt or turn into collective action, while they did not in the West" (Flader 2014: 170). Verwiesen wird damit auf lokale und regional unterschiedlich verteilte Möglichkeitsbedingungen, was sich – wie im vorherigen Abschnitt deutlich geworden sein dürfte – anhand der (diskursiven) Ausgangskonstellation in den beiden Fällen Büşra und Latife, in der West- oder Osttürkei

beschult zu werden, ebenso widerspiegelt. Im Fall Büşra ist es zwar der Raum der Familie, in dem die historischen Ereignisse einer alternativen Lesart unterzogen werden, und ein Rückbezug zur kurdischen Bewegung lässt sich nicht lediglich über Mitschüler*innen, die ‚in die Berge gehen', re-konstruieren. Jedoch nutzt Flader den Begriff der Atmosphäre, um anzuzeigen, dass es um ein allgemeines Feld des Denk- und Sagbaren geht, das durch die schiere Präsenz widerständiger Akte der PKK entsteht, ohne dass diese in direkter Weise oder intendiert auf dieses Feld einwirken würde (ebd.). Im weiteren biographischen Verlauf des Falls Büşra tragen auch die Lehrkräfte im Gymnasium, die an Demonstrationen teilnehmen, zur Sichtbarkeit gegenhegemonialer Positionen und somit zur Stärkung dieser Atmosphäre bei. Sie ermöglicht für die jugendliche Büşra ebenfalls eine alternative Sicht auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Als Bearbeitung der Problemlage, dass die nationale Schule kurdische Subjektpositionen nicht anerkennt, sondern ihre Schüler*innen gewaltsam zu Türk*innen umzuformen versucht, kann somit die *Entselbstverständlichung* des Schulwissens festgehalten werden, die durch außerschulische Akteur*innen und Kontexte ermöglicht wird.

Während sich im Fall Büşra die Durchdringung der Schule durch die national-türkische Norm zur biographischen Problemstellung wird, wird im Fall Latife das Problem bearbeitet, eben dieser Norm nicht immer gänzlich entsprechen zu können und damit (am Ort Schule, aber auch darüber hinaus) durch Dritte (z.B. Lehrkräfte, aber auch durch Bekannte sowie die eigene Mutter) als kurdisch Positionierte sichtbar gemacht zu werden. Anders als bei Büşra, wo das Problem, als kurdisch Positionierte in der Schule nicht anerkennbar zu sein, einen Bruch mit dem Diskursraum Schule markierte, stellt die im Fall Latife im Vordergrund stehende Problematik, das eigene natio-ethno-kulturelle Markiertsein nicht vollends abzulegen oder verunsichtbaren zu können, keinen Bruch mit jenem Abwertungsdiskurs dar, der sich im Fall Latife als diskursiver Kontext am Ort Schule hatte zeigen lassen. Vielmehr wird hier eine *Aneignung* dieses Diskurses mit durchaus ambivalenten Effekten verdeutlicht. Während es im Fall Büşra der Raum der Familie ist, der als Raum gegenhegemonialen Wissens relevant wird, zeigt sich im Fall Latife, dass im familiären Raum eher eine Entsprechung der staatlichen Norm, z.B. hinsichtlich der legitimen Sprache, angestrebt wird, etwa indem die Mutter bewusst darauf verzichtet, ihren Kindern die kurdische Sprache beizubringen, um sie vor verletzenden Anrufungen zu schützen.

Um die biographische Problemstellung der Sichtbarkeit als kurdisch Positionierte zu bearbeiten und sich degradierenden Adressierungen durch ihr Umfeld zu entziehen, hat sich im Fall Latife das Ausgleichen und Verunsichtbaren von Defiziten und Makeln als charakteristisch gezeigt, die die Hauptfigur als natio-ethno-kulturell markiert ausweisen könnten (was sich im neoliberalen sowie ethnisierten Leistungsdiskurs der Schule übersetzt als ‚bildungsfern' und ‚schwache Schüler*in'). So ließen sich auch Körperpraktiken wie das sorgfältige Frisieren als Versuche deuten, sich habituell an eine westlich sowie natio-ethno-kulturell türkisch codierte Norm anzunähern und potenziell weniger Anrufungen als Kurdin zu erhalten. Schutz vor dem allgegenwärtigen Diskurs, mittels dessen Personen als kurdische Andere identifiziert und degradiert werden, wird im Fall Latife in einer ständigen, in alltägliche Routinen und Beziehungen übersetzte, aktive Arbeit im Sinne eines *doing unkurdish* gesucht.

Latifes Bemühen, als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft (an)erkannt zu werden, lässt sich auf das Konzept der Zugehörigkeitsarbeit beziehen, das Paul Mecheril im Zuge seiner Auseinandersetzung mit prekärer Zugehörigkeit ausarbeitet. Zugehörigkeitsarbeit versteht er als „Arbeit mit und an Zugehörigkeit" (Mecheril 2003a: 353). Diese

„zielt auf Aneignung und Schaffung von Existenz-, Handlungs- und Aufenthaltsräumen, und sie realisiert diese Räume im Zuge von Handlungen, deren Sinn erst unter Bezug auf den natio-ethno-kulturellen Status des und der Handelnden verstehbar ist“ (ebd.).[268]

Im Fall Latife lässt sich beobachten, dass die Hauptfigur (wie auch die Sprecherin, wie im folgenden Abschnitt deutlich werden wird) Latife konstant darum bemüht ist, solche Räume für ein eigenes sozial lebbares Leben zu schaffen und zu verteidigen. Dabei werden Praktiken deutlich, die Erving Goffman als Stigma-Management beschrieben hat, so etwa die Sichtbarkeit des eigenen Nicht-Entsprechens der sozialen Norm zu minimieren (Goffman 1975: 64), wie Latife es mit der äußerlichen Angleichung an ein Schönheitsideal der westlichen Mittelschicht tut, oder Informationskontrolle über die eigene Person zu betreiben (ebd.: 56f.), so z.B. das Kurdischsprechen der Mutter vor Freund*innen zu verstecken.

Zugleich macht der Fall Latife die Unmöglichkeit deutlich, sich gänzlich den Anrufungen als Andere zu entziehen, ebenso wie die Unmöglichkeit, die eigene soziale Positioniertheit abzulegen. Immer wieder wird die Figur Latife (durch Kommentare der Lehrkraft, durch die kurdischsprechende Mutter, durch rassistische Diskriminierung im familiären Umfeld) zurückgeworfen auf ihr ‚Kurdischsein‘. Sie erhält verletzende Adressierungen, die ihr immer wieder die eigene „Unbeständigkeit des eigenen ‚Ortes‘ innerhalb der Gemeinschaft der Sprecher“ (Butler 2006: 13) vor Augen führen. Innerhalb des hegemonialen nationalen Diskursrahmens, der hier wirkmächtig erscheint, lebt Latife daher in einem Status prekärer insiderness, derer sie sich nie sicher sein kann.

Somit erweist sich die Möglichkeit, durch individuelle Bemühungen den Marker ‚kurdisch‘ dauerhaft zu verunsichtbaren, immer wieder als Illusion, da sie qua der Möglichkeit, als natio-ethno-kulturelle Andere identifiziert zu werden, grundsätzlich „diskreditierbar“ (Goffman 1975: 56) ist. Das rassistische Interpretationsschema steht zur Verfügung und kann immer dort hervorgeholt werden, wo dem Subjekt Latife in der Arbeit an seinem eigenen Unsichtbarwerden ein Fehler unterläuft: Sofort nämlich – und man denke hier an jene Szene, in der Latife für einen Fehler im Unterricht von der Lehrkraft als kurdische Andere beleidigt wird – können „kleine Fehler oder zufällige Fehlleistungen als ein direkter Ausdruck seiner stigmatisierten Andersartigkeit interpretiert werden“ (ebd.: 25). Der Zugehörigkeitsstatus zu national gefassten Wir-Gemeinschaft ist für das Subjekt Latife riskant, es kann durch solche verletzenden Ansprachen immer wieder „auf seinen Platz verwiesen“ werden (Butler 2006: 13) und seine zuvor mühsam geleistete Zugehörigkeitsarbeit mit einem Mal entwertet werden.

Trotzdem scheinen (vermeintlich) alternative Ordnungen, wie z.B. die Leistungsordnung der Schule, das Versprechen zu artikulieren, durch eigene Bemühungen Zutritt zum „Zauberkreis“ (Goffman 1975: 46) der Zugehörigen zu erhalten. Ebenfalls gelingt es Latife durchaus, über die Freundschaft mit dem Kind eines Arztes soziales Kapital zu akkumulieren, das ihr zugutekommt. Die Versuchung also wächst laut Zygmunt Bauman, sich der Illusion hinzugeben, dass individuelle Anstrengungen der Anpassung durch ein „Auslöschen eines kollektiven Stigmas“ (Bauman 1992: 95) belohnt werden würden. Doch diese angestrebte „Reklassifikation als *Insider*“ (ebd., Herv. i. O.) erweist sich im Rahmen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung als unerreichbar: „Je angestrengter sie sich bemühen, desto schneller scheint die Ziellinie zurückzuweichen“ (ebd.). Auch Şahin Fırat kann Ähnliches in

---

[268] In seiner Studie *Prekäre Verhältnisse* zeigt Mecheril anhand der empirisch entwickelten Modelle Rava Mahabi und Ayşe Solmaz zwei unterschiedliche Modi der Zugehörigkeitsarbeit Anderer Deutscher heraus: Selbstkultivierung und Anerkennungshandeln (Mecheril 2003a: 335ff.).

ihrer Interviewstudie zu Erfahrungen kurdisch positionierter Schüler*innen am Ort Schule beobachten: Sie stellt fest, dass *Turkishness* (*türklük*) und einer *Kurdishness* (*kürtlük*) als inkompatible Gegensätze konstruiert werden, die nicht nur auf dem Unterscheidungsschema ‚Ethnie' gründen, sondern zudem eine klassenspezifische Codierung erhalten. Şahin Fırat unterstreicht daher die Unmöglichkeit, als kurdisch Positionerte*r ins *türklük* einzutreten zu können (Şahin Fırat 2010: 23).

Ausgangspunkt des vorliegenden Abschnitts war die Beobachtung, dass in den Fällen Büşra und Latife zwei unterschiedliche Problemlagen markiert und biographisch bearbeitet werden, die im Fall Büşra einen Bruch und im Fall Latife eine Kontinuität mit im nationalen Diskurs vermittelten sozialen Normen darstellen. Somit wird *outsiderness*, d.h. die natio-ethno-kulturell codierten In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat, auf Subjektebene in zwei unterschiedliche Problemstellungen übersetzt, die es biographisch zu verhandeln gilt. In Bezug auf die Frage nach Formen der subjektiven Verhandlung von *outsiderness* verdeutlichen die beiden Fälle Büşra und Latife somit, dass durchaus unterschiedliche Gegenstände verhandelt werden, die unter allgemeinen Bedingungen von *outsiderness* und spezifischen Ressourcenkonstellationen sowie lokal wirksamen Gegennormen für Subjekte zu ‚Problemen' werden. Während alternative Felder des Denk- und Sagbaren es im Fall Büşra ermöglichen, dass sich die Hauptfigur selbst in positiver Weise als Subjekt mit einer kurdischen Identität erleben kann und die Gültigkeit des in der nationalen Schule vermittelten Wissens entkräften kann, hat sich Latife fortwährend mit dem hegemonialen Diskurs über Zugehörigkeit auseinanderzusetzen und stößt trotz individueller Bemühungen immer wieder an Zugehörigkeitsgrenzen. Dabei zeigen sich auch andere Ordnungen, wie die Leistungsordnung der Schule, nur begrenzt als alternative Matrizen, um ein anerkanntes Subjekt zu werden, da diese ebenfalls durchdrungen sind von der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung. Fallspezifisch lassen sich nun *Entselbstverständlichung durch gegenhegemoniales Wissen* (Büşra) sowie *doing unkurdish* (Latife) als Formen subjektiver Verhandlungen der jeweiligen von *outsiderness* gerahmten Problemlagen festhalten. Diese können damit auch als Verhandlungen eines spezifischen, verletzenden Angesprochenwerdens, verstanden werden: Im Fall Büşra wird auf die in Schule wirksam werdende Anrufung als ‚prospektive Türk*innen' geantwortet, im Fall Latife hingegen auf die degradierende und exkludierende Fremdzuschreibung als ‚kurdische Andere'.

4.3.3 Modi der Thematisierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(serfahrungen)

Eine zentrale Dimension, anhand derer sich die Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş kontrastieren lassen, ist die der Modi der Thematisierung natio-ethno-kulturell codierter Differenz im biographischen Sprechen. Die daran anschließende Frage danach, wie Individuen sich im Sprechen als spezifische Subjekte hervorbringen, ist ein zentrales Anliegen subjektivierungstheoretisch ausgerichteter Interviewforschung und somit auch eine relevante Analysedimension der vorliegenden Untersuchung. Für die beiden hier gegenübergestellten Fälle Büşra und Latife lassen sich unterschiedliche Formen zeigen, in denen sich die Sprecherinnen als Subjekte intelligibel machen, indem sie über ihre eigenen (schul-)biographischen Erfahrungen sprechen. Auch auf der Ebene des Erzählens, d.h. der performativen Hervorbringung

von sozialer Wirklichkeit im Interviewsprechen, findet also – so meine These – eine Bearbeitung der im vorherigen Abschnitt für beide Fälle identifizierten ‚biographischen Problemstellungen' statt. Die im Folgenden herausgestellten Modi der Thematisierung können somit als Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* im Sprechen über eigene (Schulbildungs-)Erfahrungen verstanden werden. Sie wurden maßgeblich anhand von Interviewpassagen über die Grund- und Mittelschulzeit der Figuren Büşra und Latife herausgearbeitet. Sie erweisen sich aber auch über schulbezogene Thematisierungen hinaus als übergreifende Modi des Sprechens über *outsiderness* und natio-ethno-kulturell codierte Differenz(verhältnisse). Ein Ausbrechen aus diesen jeweiligen Sprechmodi stellt in beiden Fällen das Sprechen über die ‚biographischen Wendepunkte' dar, denen ich mich später gesondert zuwenden werde (Abschnitt 4.3.4).

Für den Fall Büşra haben sich drei Modi des Thematisierens als charakteristisch erwiesen: der Modus der Skandalisierung, der Exemplarisierung sowie der Individualisierung. Für den Fall Latife hingegen ließen sich als Modi des Sprechens die Inszenierung von Zufälligkeit, *Othering* sowie Meinungsäußerung und Didaktisierung herausarbeiten. Den Verhandlungspraktiken im Sprechen in den einzelnen Fällen werde ich mich nun zunächst gesondert zuwenden und sie daraufhin gegenüberstellen.

Büşra: *Outsiderness* verhandeln über die Sprechmodi Skandalisierung, Exemplarisierung und Individualisierung

Ein erstes Merkmal, das in Bezug auf den Fall Büşra schon mehrfach zur Sprache gekommen ist, ist die stark theoriebezogene Darstellung der eigenen gewaltvollen Erfahrungen während der Grund- und Mittelschulzeit, mittels derer Eigenerlebtes mithilfe von postkolonialer Theorie ausgedeutet wird. Für den Fall Büşra ist damit charakteristisch, dass er die eigene subjektive Erfahrung als Produkt gesellschaftlicher Machtasymmetrien postuliert. Dank dieses Modus ist in weiten Teilen des Sprechens über die Grund- und Mittelschulzeit ein Zugang zur individuellen Erfahrungsebene nicht möglich. Diese kritische, theoriegeleitete Lektüre der eigenen schulbezogenen Vergangenheit im Fall Büşra ist Teil eines Sprechmodus der *Skandalisierung*. Dieser ermöglicht laut Nadine Rose ein Sprechen, das zum einen die eigene „Betroffenheit" von einem Unrecht oder von diskriminierenden Verhältnissen zum Ausdruck bringt, zum anderen jedoch „im Erzählen selbst eine Opferhaltung eher vermeidet" (Rose 2012a: 320). Im skandalisierenden Sprechen verbinden sich dabei die Elemente der Empörung und Aufdeckung, d.h. „der Enthüllung von brisanten Einzelheiten" (ebd.: 322), die zusammen die Anklage des Unrechts ermöglichen. Der Rückgriff auf diesen Modus des Sprechens macht es dementsprechend im Fall Büşra möglich, rückblickend eine Re-Artikulation vorzunehmen, mit der die kindlichen Erfahrungen am Ort Schule, die u.a. durch Orientierungslosigkeit und Ohnmacht aufseiten der Schülerin Büşra gekennzeichnet waren, als strukturelle rassistische Gewalt eingeordnet werden können. Diese Resignifizierung, mit der im Fall Büşra die Schulbiographie als bedingt durch diese spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ausdruck gebracht wird, lese ich daher auch als teilweise Rückgewinnung eines Handlungsspielraums, der der kindlichen Büşra verwehrt war. Auch Rose zufolge zeitigt skandalisierendes Sprechen den ermächtigenden Effekt, das Unrecht nicht nur zu benennen, sondern „die Angeklagten […] in Erklärungs- oder Rechtfertigungsnot zu versetzen oder gar zur Anerkennung des Unrechts zu bewegen" (ebd.). Im Fall Büşra lese ich diesen Sprechmodus jedoch nicht in erster Linie als Adressierung der ‚Schuldigen', sondern vielmehr als

Möglichkeit, einem politischen Anliegen eine (transnationale) Sichtbarkeit zu verschaffen. Zugleich verweist die Sprecher*innenposition auf die (wenn auch auf die Lokalität des Interviews begrenzte) Umkehrung des kolonialen Verhältnisses: Hier vermittelt nun die Sprecherin Büşra Wissen über staatliche gewaltvolle Strukturen und partizipiert damit an einer alternativen gegenhegemonialen Wissensproduktion. Das Sprechen im Modus der Skandalisierung wird dabei unterstützt durch die eigene Gewalt- und Differenzerfahrungen der Sprecherin Büşra, die im Interviewsetting als „Autorisierung des skandalisierenden bzw. anklagenden Sprechens" (ebd.) genutzt werden können. Im Modus der theoretischen Re-Lektüre eigener Erfahrungen kommt zudem zum Ausdruck, wie kollektive Gewalterfahrungen, geschichtlich-theoretisches Wissen (hier: postkoloniale Theorie) und eigenerlebte Situationen verschmelzen. Özlem Göner beschreibt die aus dieser Vermischung entstehende Konstruktion als „consciousness of history" (Göner 2017: 4). Damit meint sie einen Modus des Konstruierens, „where an imagined and experienced past, as well as everyday experiences of violence, are connected and reinterpreted" (ebd.). Die in dieser Verschmelzung entstehende Sprache kann im Modus der Skandalisierung genutzt werden, sodass „eine Opferposition […] gerade vermieden und stattdessen die Aufmerksamkeit auf die angeprangerten Ungerechtigkeiten bzw. diskriminierenden Verhältnisse hin verschoben" wird (Rose 2012a: 283).

Gerade mit ihrem Rekurs auf postkoloniale Theorieangebote zeigt sich die Sprecherin Büşra dabei als kritisch-akademisches Subjekt, das die Leistung vollbringen kann, die subjektiven Erfahrungen in einem größeren gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Dieses direkte Benennen-Können von rassistischen Mechanismen kann laut Anna Aleksandra Wojciechowicz als „politische Artikulation" eingeordnet werden, da darüber „eine klare Stellungnahme gegenüber gesellschaftlichen Machtverhältnissen" (Wojciechowicz 2018: 394) erfolgt. Es erlaubt Büşra zudem, sich als qualifizierte Sprecherin im Sprecharrangement des Interviews hervorzubringen: Mit dem Sprechen im ‚Modus Theoretisierung' wird daher meiner Lesart zufolge auf die Sprechkonstellation im Interview reagiert, sodass das theoriebezogene, voraussetzungsvolle Sprechen eine Antwort darstellt auf die universitär-akademische Rahmung durch die Interviewerin. Die Wahl des Sprechregisters zeigt sich damit auch als Art und Weise, eine Passung zum akademisch (und zudem international) gerahmten Raum herzustellen und in ihm eine Hörbarkeit zu erschaffen.

Wie bereits angedeutet besteht ein zweiter für den Fall Büşra charakteristischer Modus des Thematisierens darin, dass jene Erfahrungen, die eine Unterwerfung unter nationalstaatliche Praktiken am Ort Schule bedeuten, wie beispielsweise der abrupte unvorbereitete Eintritt in die hegemoniale Sprachenordnung bei Schulbeginn oder aber bezüglich des Wahrnehmens einer Fremdheit angesichts der nicht an die eigene Lebenswelt anschließenden Unterrichtsinhalte, als kollektivierte Erfahrungen dargestellt werden. Es konnte in den sequenziellen Re-Konstruktionen gezeigt werden, wie Büşra selbst mit dem Kollektiv an Mitschüler*innen verschmilzt und ihre individuellen Erfahrungen hinter denen des Kollektivs zurücktreten bzw. mit ihnen verschwimmen. Auch andere Studien, die kurdisch positionierte Personen in der Türkei interviewen, haben kollektivierte Sprechweisen als wichtige Thematisierungsmodi von Erfahrungen staatlicher Gewalt festgehalten. So stellt Ramazan Aras bei seinen Interviews fest, dass beim Sprechen über Gewalt auf das Pluralpronomen ‚wir' zurückgegriffen wird. Laut Aras wird es über dieses geteiltes Medium („shared medium", Aras 2014: 402) möglich, im Sprechen über kollektiv erfahrenes Leid und Gewalterfahrungen Zugehörigkeit – „a shared domain of Kurdishness" (ebd.) – hervorzubringen. William Gourlay zufolge erzeugt eine Unterdrückungserfahrung ein stärkeres Band zwischen denen, die sie erleiden. Dementsprechend interpretiert er den Modus des kollektiven Sprechens in seinen Interviews

als Art und Weise, eine kollektive Identität hervorzubringen (Gourlay 2018: 137). Diese Konstruktion von sich als Teil eines Kollektivs zeitigt den Effekt, dass Büşras Biographie zu einem ‚Fall von' wird, zu einem Beispiel aus einer Unmenge an ähnlichen Biographien. Dieser Sprechmodus der *Exemplarisierung* gemeinsam mit dem oben beschriebenen skandalisierenden Modus erzeugt den Effekt, den Aussagenbereich von einer Einzelbiographie auf eine Masse an Biographien auszuweiten. In diesem Sinne kann die Darstellung von eigenen als kollektive Erfahrung (bzw. die Vermischung eigener und kollektiver Erfahrungen) auch als Eingriff ins Feld des Diskursiven verstanden werden, indem ein bisher kaum artikuliertes, aber von vielen Menschen geteiltes Narrativ von Schule ins Feld des Diskursiven eingelassen wird.

Dem gegenüber steht im Fall Büşra drittens jedoch ein stark *individualisierender* Modus, der die kindliche Figur Büşra als ‚kritisches Kind' darstellt und damit vom Kollektiv abhebt. Sichtbar war dies z.B. in jenen Szenen geworden, in denen Büşra sich selbstständig im Raum der Familie alternatives Wissen aneignet und es ihr früher als anderen Mitschüler*innen gelungen sei, eine Identität als kurdisch positioniertes Subjekt zu entwickeln. Auch an Stellen im Fall Büşra, an denen kritische Hinterfragungen von Lehrpersonen und -inhalten thematisch werden, kommt dieser Modus des Sprechens zum Einsatz. Dieses Register, über das Büşra sich als Subjekt hervorbringt, das sich schon immer durch die Fähigkeit zum kritischen Denken von Gleichaltrigen unterschieden habe, leitet gewissermaßen dramaturgisch auf den Ermächtigungsprozess in der Gymnasialzeit hin, in welchem die jugendliche Büşra sich die kurdische Sprache und kritisches theoretisches Wissen aneignet (s.u.). Zentral für den Fall Büşra ist jedoch, dass die individuellen Ermächtigungserfahrungen angesichts der übermächtigen staatlichen Gewalt als Ausnahme eingeordnet werden: Sie habe reines Glück gehabt, dass ihre Lehrkräfte sie derart gefördert hätten. Die mit der eigenen Inszenierung als ‚Ausnahme' einhergehende Individualisierung eigener schulbiographischer Zufälligkeiten in Verbindung mit naturgegebenen Charakterzügen lese ich als komplementäre Thematisierungsweise zu den Sprechmodi der Skandalisierung und Exemplarisierung, da auch sie letzten Endes dazu genutzt wird, die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse als wirkmächtige Strukturen zu enthüllen, in denen die eigene Schulbildungsbiographie mitsamt der Möglichkeit, die kurdische Sprache wieder zu lernen, eine zufällige Ausnahme und keinesfalls den Regelfall darstellt.

Latife: *Outsiderness* verhandeln über die Sprechmodi Inszenierung von Zufälligkeit, *Othering* und Meinungsäußerung/Didaktisierung

Wie für den Fall Büşra lassen sich auch für Latife charakteristische Modi des Thematisierens zeigen, mithilfe derer *outsiderness* im Sprechen über schulbildungsbiographische Erfahrungen verhandelt wird. Die im Fall Latife sichtbar werdenden Sprechmodi *Inszenierung von Zufälligkeit*, *Othering* sowie *Meinungsäußerung/Didaktisierung* möchte ich im Folgenden entfalten. Den im Fall Latife qualitativ eindrücklichsten Sprechmodus des *Othering* werde ich dabei am ausführlichsten besprechen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass für den Fall Latife kennzeichnend ist, dass strukturelle Differenzen nicht als solche eingeordnet, sondern über einen individualisierenden Thematisierungsmodus aufgerufen werden. Dies geschieht über die sprachliche Praktik des *Inszenierens von Zufälligkeit*. Grundsätzlich macht Latife deutlich, am Ort Schule wenig

rassistische Diskriminierung erfahren zu haben, was sie mit ihrer eigenen Bildungsorientierung erklärt.[269] In der Erzählung besonders über die Grundschulzeit in B-Stadt wird immer wieder die zuständige Lehrkraft zum Thema, die von Latife als „sehr, sehr merkwürdig" („çok, çok garipti", Latife Z. 21) beschrieben wurde. Diese Eigenschaft der Lehrkraft wird ebenfalls als Begründung für die diskriminierende Anrufung „Du bist auch Kurdin, ne?" („Sen de Kürtsün, dimi?", Latife Z. 30) angeführt, die bereits oben mehrfach angesprochen wurde. Die subjektivierende Differenzerfahrung erscheint dieser Darstellung zufolge als von dem grenzüberschreitenden Verhalten einer individuellen Lehrkraft herrührend und kann als solche in ihrer strukturellen Eingebundenheit in Differenzordnungen nicht (an-)erkannt werden. Der Sprechmodus der Individualisierung zeitigt somit den Effekt, Erfahrungen von symbolischer und direkter (rassistischer) Gewalt zu banalisieren und zu entkräften.

Der individualisierende Modus wird im Fall Latife jedoch nicht nur in Bezug auf die Einordnung von rassistischer Gewalt als ‚Einzeldelikt' sichtbar. Vielmehr wird er ebenfalls von der Sprecherin genutzt, um den eigenen biographischen Werdegang aus dem Horizont einer vermeintlichen ‚kurdisch codierten Normalbiographie' herauszulösen: Für den Fall Latife ist nämlich charakteristisch, dass die Hauptakteurin als ‚eigentlich fehl am Platz' in einer Schule dargestellt wird, die sie gemeinsam mit Kindern von als Migrant*innen markierten Menschen besucht. Latife präsentiert sich hier als Ausnahme, die Zuteilung zu der konkreten Schule wird zum Zufall, noch mehr: zur Abweichung von einer Laufbahn, die passender für sie gewesen wäre. Der individualisierende Modus zeigt sich hier in Bezug auf die Einordnung der eigenen Schullaufbahn und ermöglicht es Latife, sich (zumindest im Sprechraum des Interviews) als natio-ethno-kulturell unmarkiertes Subjekt zu zeigen. Ein weiterer, sich an diese Inszenierung als Zufall anschließender sprachlicher Modus ist der der Auslagerung rassistischer Verhältnisse, der im Sprechen über familienbiographische Erfahrungen rassistischer Gewalt zum Ausdruck gebracht wird. Die gesellschaftliche Dimension dieser Gewalt (z.B. solche, die die männlichen Familienmitglieder beim Militärdienst erfuhren) wird de-thematisiert, indem sie als „reine Militärprobleme" („tamamen askeri sıkıntılar", Latife, Z. 172) ausgegrenzt und in spezifischen Kontextkonstellationen verortet wird. Dieser Sprechmodus zeitigt den Effekt, dass die Wirksamkeit rassistischer Diskurse zwar partiell und für spezifisch begrenzte Gesellschaftsbereiche anerkannt, für die eigene Lebensrealität jedoch dementiert wird.

Hinsichtlich des individualisierenden Sprechens im Fall Latife zeigt sich eine wichtige Differenz zum Fall Büşra. Auch dort ließ sich herausstellen, dass Büşras Biographie als Ausnahme inszeniert wird und ebenso wie Latife die eigenen (hier: positiven, ermächtigenden) Erfahrungen relativiert. Während sich die Schülerin Büşra jedoch von ihren Mitschüler*innen durch ihre Neugier und ihre Fähigkeit, vermeintliche Wahrheiten (z.B. am Ort Schule) zu hinterfragen, unterscheidet, macht Latifes Distinktion aus, dass sie eine Ausnahme unter den Biographien anderer kurdisch positionierter Schüler*innen ist, bzw. dass sie im Grunde eine ‚unkurdische Kurdin' sei. Die Darstellungen haben in beiden Fällen dementsprechend auch eine unterschiedliche Wirkung: Büşras Darstellung hat die Folge, dass die Kollektiverfahrung der Gewalt als Regelfall stehen bleibt, während im Fall Latife strukturelle Gewalt gerade dadurch de-thematisierbar wird.

[269] „Weil meine Familie in Bezug auf Bildung verglichen mit den anderen Familien weitsichtig war, hat er*sie mich IN RUHE GELASSEN, der*die *Hoca*"; „Benim ailem eğitim konusunda diğer ailelere göre ileri görüşlü olduğu için bana PEK BULAŞMAZDI, hoca." (Latife, Z. 24f.)

Der im Fall Latife wohl am deutlichsten hervortretende Modus des Sprechens ist der der *rassistischen Veranderung* (*Othering*). Die Hauptfigur Latife erhält ihre Kontur dadurch, dass sie sich bezüglich einer Reihe von Merkmalen von ihren kurdisch positionierten Mitschüler*innen absetzt (z.B. in puncto Bildungsorientierung, Grund für die Übersiedlung ins westtürkische B-Stadt, Sprachkenntnisse). Dieser absetzende Sprechmodus kann hier insofern als *Othering* im Sinne postkolonialer Theorieansätze (Said 2009; Hall 1994a; vgl. auch Thomas-Olalde/Velho 2012) verstanden werden, als dass über ihn rassifizierte ‚Andere' zum Zwecke der eigenen Positionierung erzeugt werden. So konnte herausgestellt werden, dass sich das Sprechen über die ‚kurdischen Anderen' eines rassistischen Diskurses bedient, mit welchem auch nationalstaatliche Semantiken operieren. Indem Latife damit eine quasi-türkische Sprechposition einnimmt, eignet sie sich eine hegemoniale Praxis an, über die sie sich selbst im Konstruieren ‚*der* Kurd*innen' als möglichst ‚un-kurdisch', als ‚un-eigentliche Kurdin' hervorbringt. Dieses Sprechen verbindet sich somit mit der o.g. Inszenierung der eigenen Biographie als Ausnahme. Mit dem Rekurs auf die kurdisch positionierten Familien im benachbarten Viertel, welchen sie u.a. mangelnde Bildungsorientierung und ein irrationales Beharren auf kulturellen Praktiken wie ihrer Sprache zuschreibt (vgl. Feinanalyse *Das Nicht-Wollen der kurdischen Anderen*), ruft Latife genau eines der Narrative auf, die Emel Uzun in ihrer Interviewstudie *Personal Narratives of Nationalism in Turkey* (2015) für türkisch positionierte Interviewpartner*innen als charakteristisch herausgestellt hatte, und die sie als „Narrative der Verachtung" (*narratives of contempt*, Uzun 2015: 164) bezeichnet. Uzun identifiziert die narrativen Strategien der Übertreibung, Dehumanisierung und Demütigung, mittels derer ihre Interviewpartner*innen „the cultural differences between two groups, and the supposed intrinsic incapability of the Kurds to adopt to modern city life" (ebd.) konstruieren. Im Fall Latife bedient sich die Sprecherin damit jener rassistischen Unterscheidungspraktiken, mit denen sie (am Ort Schule) selbst verletzend angesprochen wurde. Damit zeigt sich im Fall Latife ein Phänomen, das auch Ergin et al. (2019) als eine Art und Weise beschreiben, wie deprivilegiert Positionierte die eigene Position in sozialen Hierarchien aufzuwerten versuchen, nämlich indem sie andere abwerten: „[They] may claim cultural and moral capital to attempt to occupy higher positions in hierarchies, especially by creating class and ethnic others" (Ergin et al. 2019: 2). In diesem Sinne wird hier eine Dynamik sichtbar, wie sie auch von Norbert Elias anhand der Etablierten-Außenseiter-Beziehung (Elias/Scotson 1990) beschrieben wurde: Auch im Fall Latife werden die ineinandergreifenden Dynamiken der Selbstaufwertung und Fremdabwertung virulent (vgl. auch Abschnitt 1.2). Deutlich wird am Fall Latife, inwiefern es sich bei der Zugehörigkeit zur Etablierten-, zur Insider-Gruppe, um ein relationales und vor allem graduelles Phänomen handelt: Latife erscheint durch das abwertende Sprechen über die Anderen als Etablierte bzw. als Etabliertere. Erleichtert und stabilisiert wird diese Selbstpräsentation über die Konstruktion der homogenisierten Anderen als ein konstitutives Außen. Zugleich kann dieses Sprechen gelesen werden als ein Weg, eigene Handlungsfähigkeit zurückzuerlangen, und kann somit – wenn auch mit ambivalenten Effekten – in Anlehnung an Foucault (1992a: 12) als Möglichkeit, nicht dermaßen von machtvollen Ordnungen regiert zu werden, verstanden werden.

Als charakteristisch für dieses Sprechen im Modus des *Othering* im Fall Latife lässt sich festhalten, dass es den ‚Anderen' ein gewisses Selbst- und Weltverhältnis zuschreibt, so zum Beispiel die generalisierende Zuschreibung der Priorität einer natio-ethno-kulturellen Selbstverortung oder (bezogen auf ihre Mitschüler*innen) einer internalisierten Unterordnung. Mithilfe des Verbs „sich etwas bewusst sein" (*bir şeyi farkında olmak,* Latife, Z. 223ff.) bedient sich Latife eines Sprechens, das suggeriert, sie könnte generalisierte Aussagen über das

Innenleben der Mitglieder einer bestimmten Gruppe treffen. Ihren Mitschüler*innen schreibt sie dabei ein Bewusstsein über eine ‚kurdische Zugehörigkeit' und damit eine Internalisierung von sich als ‚Andere' zu. Latifes Verweis auf das Bewusstsein ihrer Mitschüler*innen, kurdisch positioniert zu sein, kann im Anschluss an Butler als psychische Zuwendung zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung und damit als ‚gelungene' Hervorbringung deprivilegierter Subjekte verstanden werden. Bemerkenswert ist aber, dass Latife für ihr eigenes Schülerinnen-Ich in Anspruch nimmt, dieses Bewusstsein (qua Nicht-Kenntnis der kurdischen Sprache) nicht gehabt zu haben, was als Vorteil zu verstehen gegeben wird: Anders als ihre Mitschüler*innen wurde sie dieser Zugehörigkeitsordnung nicht (vollständig) unterworfen. Der Sprechmodus des *Othering*, mit dem Latife ‚den Anderen' ein Bewusstsein über deren Kurdischsein zuschreibt und diese folglich von sich selbst unterscheidet, ermöglicht es ihr nun, sich als handlungsfähiges Subjekt hervorzubringen. Sichtbar wird darin meiner Lesart zufolge die Dynamik der Subjektkonstitution, die Butler als konstitutiv abhängig von Ausschlüssen und Verwerfungen beschrieben hatte (vgl. Abschnitt 2.2.3). Damit sich ein Subjekt absolut setzen kann und sich seine eigene Kontingenz nicht eingestehen muss, muss es Ausschlüsse anderer Seins-Weisen vornehmen: „Derselbe Prozess, der *bestimmte* Subjekte handlungsfähig macht, entzieht anderen den Subjekt-Status und damit die Möglichkeit zum Handeln" (Meißner 2010: 47, Herv. i. O.). Der Prozess des *doing unkurdish*, den ich bereits oben als eine für den Fall Latife charakteristische Form der biographischen Verhandlung von *outsiderness* dargestellt hatte, setzt sich auf der Ebene des Erzählens durch den Sprechmodus des *Othering* fort. Ein solches Sprechen, das natio-ethno-kulturelle Andere erzeugt, ermöglicht es Latife, sich selbst als ein Subjekt hervorzubringen, das nicht auf seine eigenen Entstehensbedingungen und seine Eingebundenheit in machtvolle gesellschaftliche Ordnungen zurückgeworfen wird, indem sie in ihrer Darstellung Andere auf ihre Entstehungsbedingungen zurückfallen lässt.

In diesem Kontext ist es jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Modus des *Otherings* im Fall Latife als zwar widersprüchliche und gewaltvolle Praktik zu verstehen ist, dass er aber eingebunden ist in die Suche nach einer anerkennbaren Position innerhalb eines durch Zugehörigkeitsordnungen restringierten Raumes. Die Konstruktionen ‚der verallgemeinerten Kurd*innen' bzw. ihrer natio-ethno-kulturell markierten Mitschüler*innen, die sich im Interviewtext re-konstruieren lassen, lassen sich mit Birgit Rommelspacher als Fremdheitskonstruktionen lesen, welche dazu dienen, „das Selbst abzusichern, indem im Bild des Fremden all das angesammelt wird, was für das Ich bedrohlich erscheint" (Rommelspacher 2002: 10). Der*die Fremde, so führt sie weiter aus, stehe daher in einer „geradezu intimen Beziehung zum Subjekt" (ebd.), während er*sie zugleich das Gegenteil des Eigenen konstituiert und somit zur Projektionsfläche werden könne. Zudem erscheint mir der Hinweis Rommelspachers darauf, dass es „nicht gleichgültig [ist], wer der Fremde ist" (ebd.) als besonders bedeutsam in Bezug auf die Unterscheidung zwischen *Othering*-Praktiken von Mehrheitsangehörigen gegenüber marginal Positionierten (wie wir sie aus zahlreicher Literatur kennen, als erstes aus Said 2009, im Original 1978) und jener *Othering*-Praktik, die sich am Fall Latife zeigen lässt: „Die Projektionsebene vermischt sich mit der Beziehungsebene, so dass das Bild vom Anderen sowohl etwas über das Selbst aussagt, wie auch über die Beziehung zum Anderen" (ebd.). In dem Sinne, dass Latife und ‚den Anderen' das ‚Ansprechbarsein als Andere' und das Erleben ausgrenzender und herabwürdigender Anrufungen gemein ist, steht sie in einer Beziehung potenziell geteilter Erfahrung zu ihren Mitschüler*innen. Deutlich wird da-

ran, dass Latife sich im Sprechen zwar auf den hegemonialen Diskurs und die ihm eingelagerten rassistischen Unterscheidungsschemata einlässt, dies aber tut, um überhaupt Zugehörigkeit herstellen zu können.

Astride Velho berichtet in ihrer qualitativ-empirischen Studie *Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation* (2016) ebenfalls von einer „Aggression gegen die zugeordnete Herkunftsgruppe“ (Velho 2016: 103), die sie als Folge von Selbstabwertungsprozessen („Selbsthass“, ebd.) herausstellt. Als eine Wirkung dieser selbstzerstörerischen Folge von Rassismuserfahrungen nennt sie, dass die „Möglichkeit der positiven Verbindung, des Austausches, der Identifikation und Solidarisierung mit anderen, die sich in einer ähnlichen Lage befinden, verunmöglicht oder erheblich erschwert werden [können]“ (ebd.: 104). Ähnlich erscheint auch im Fall Latife die Hauptfigur, bis auf die Freund*innenschaft mit dem*der mehrheitsangehörigen Schulfreund*in, als Einzelkämpferin.

Wichtig ist jedoch, dass der Sprechmodus der Veranderung in Latifes biographischem Text nicht ungebrochen bleibt. Die als Andere markierten Mitschüler*innen, die größtenteils als homogene gesichtslose Masse auftreten, erhalten eine Konkretisierung mit der Szene, in der die Schülerin Latife Zeugin dessen wird, wie ihre Mitschülerin Roza von der Lehrkraft körperliche Gewalt erfährt. Anhand dieser Szene bringt die Sprecherin Latife eine Empörung nicht nur über die grenzüberschreitende Handlung der Lehrkraft, sondern auch über die Konsequenzlosigkeit des Vorfalls zum Ausdruck: Anders als in einem Vorfall, in den Latife selbst involviert war, leiteten Rozas Eltern keine Schritte ein, was von Latife mit einem entlang natio-ethno-kultureller Unterscheidungen differenziell verteilten Selbstbewusstsein von Eltern, der Institution Schule widersprechen zu können, erklärt wird. Im Zusammenhang mit dieser Erinnerung wird ein anderer Modus der Thematisierung sichtbar, der sehr viel emotionaler ist und der kühlen und identifizierenden Darstellung der ‚Anderen‘ entgegensteht: Latife zeigt sich hier affizierbar, als würde ihr an diesem Ereignis bewusst, was auch ihr widerfahren könnte, wenn sie als kurdisch Positionierte sichtbar würde. Festhalten lässt sich damit, dass sich auch Momente des Innehaltens und des sich angesichts rassistischer Gewalt Betroffen-Zeigens manifestieren, und die Darstellung im Fall Latife somit nicht monolithisch im Modus der Abgrenzung über die Anderen spricht.

Charakteristisch für den Fall Latife ist zudem, dass in der Konzeptualisierung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit größtenteils auf biologische Kategorien zurückgegriffen wird. Im Interviewtext wird an vielen Stellen dazu der Begriff *ırk* (Rasse) verwendet und somit Zugehörigkeiten wie kurdisch und türkisch essentialisiert: Kurdischsein wird darin zu einem ihr zugehörigen Merkmal. Die Art und Weise, wie der Begriff *ırk* im Interviewtext eingebettet wird, suggeriert eine generell gegebene Tatsache, die in verschiedenen Kontexten und Biographien mehr oder weniger vom Individuum selbst oder Anderen, relevant gesetzt werden kann.[270] Das hierin zum Ausdruck kommende Konstrukt einer angeborenen und nicht abstreifbaren genetischen Disposition steht in einer Verbindung zu dem oben beschriebenen Hauptmerkmal des Falls Latife, gegen das Sichtbarwerden einer ‚kurdische Zugehörigkeit‘ anzuarbeiten. Latife, so ließ sich anhand der Fall-Re-Konstruktion zeigen, befindet sich in

[270] Z.B. wenn Latife es als eine für sie nicht relevante Identitätsfacette darstellt: „[…] **aber meine Priorität ist niemals meine Rasse**. Eher so *hani* „Wie geht es dir/ işte elhamdüllilah, ich bin Muslimin““ („[…] **ama benim önceliğim hiçbir zaman ırkım değil**. Daha çok hani “Nasılsın/ işte elhamdülillah ben Müslümanım”.“ (Latife, Z. 86f.))

einem andauernden Prozess des Ringens mit der Biologie sowohl auf Ebene der biographischen Figur als auch der Sprecherin im Interview. In diesem Sinne kann der Rückgriff auf eine biologische Konzeptualisierung von Zugehörigkeit auch als Erklärung dafür gelesen werden, warum sich die eigene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht ablegen lässt. Der angenommene ‚kurdische Seins-Kern' und ihre performative Herstellung als nicht-kurdisches Subjekt stehen sich so spannungsreich gegenüber, da auf der einen Seite zwar ein biologistisches Verständnis rekonstruiert werden kann, Latife trotz dessen jedoch immer wieder versucht, das ‚Unüberwindbare' zu überwinden.

Zugleich wäre die für den Fall Latife kennzeichnende, als permanent zu erbringende Leistung dargestellte performative Hervorbringung von sich selbst als natio-ethno-kulturell unmarkiertem Subjekt nicht vollständig erfasst, wenn man nun davon ausginge, dass Latife sich aus den Zwängen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit herauslösen könnte. Vielmehr muss auch das *doing unkurdish* als eine Variante des *doing kurdish* verstanden werden, d.h. als Praktiken, in denen die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als gültig aufgerufen wird. Darauf verweisen meiner Lesart zufolge z.B. die Hinweise auf die natio-ethno-kulturelle Positionierung von relevanten Figuren innerhalb der biographischen Selbstpräsentation (so z.B. dass der Vater der Freundin „TÜRKE, ARZT UND TÜRKE"; „TÜRK, DOKTOR VE TÜRK", Latife, Z. 285) sei sowie die Darstellung der Angleichung an eine mehrheitsgesellschaftliche Schönheitsnorm und die Abarbeitung an den generalisierten kurdischen Anderen, von denen sich ihre eigene Biographie grundlegend zu unterscheiden scheint (vgl. Analyse *Die natio-ethno-kulturelle Codierung äußerlicher Erscheinungen: Anpassung(sleistungen)*). Sichtbar wird in diesen Darstellungen, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung eine enorme Relevanz für das Subjekt Latife entfaltet – zwar nicht (wie im Fall Büşra) in einem affirmativen Sinne, aber dass Latife von ihr affiziert ist und damit in einem grundlegenden Sinne als affizierbar verstanden werden kann. In ähnlicher Weise lese ich das *doing muslim*, d.h. die Hervorbringung einer religiösen Identität als Praktik, die sich nicht aus der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung lösen kann: Latifes offensive Positionierung als Muslimin erfolgt simultan zur Zurückweisung der Kategorie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als Selbstbeschreibungskategorie. Selbst die Ablehnung dieser verweist noch auf deren Wirkmächtigkeit. In einer solchen Lesart negiert paradoxerweise die Identifizierung als Muslimin nicht die biographische Relevanz der Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, sondern bringt diese im Gegenteil einmal mehr als relevant hervor. *Doing unkurdish* als eine Form der subjektiven Verhandlung von *outsiderness*, die sich maßgeblich über die sprachliche Praxis des *Othering* realisiert, verweist damit auch auf die Unmöglichkeit, sich aus der eigenen Affizierbarkeit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung vollständig herauszulösen. Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* kann, so macht der Fall Latife deutlich, nur in Bezug auf – und nicht jenseits von – dieser Differenzordnung gedacht werden, selbst, wenn sich das individuelle Subjekt immer wieder davon abgrenzt.

Nach dieser ausführlichen Analyse des Sprechmodus des *Othering* und seinen Effekten wende ich mich nun einem dritten, im engeren Sinne sprachlichen Modus des Thematisierens natio-ethno-kulturell codierter Differenz im Fall Latife zu: dem Doppel von *Meinungsäußerung* und *didaktischem Sprechen*, die als zwei sich ergänzende Formen der sprachlichen Verhandlung von *outsiderness* verstanden werden können. Das Einordnen von als rassistisch klassifizierbaren und damit potenziell umstrittenen Aussagen (etwa über die Bewertung der

Ästhetik von Bekleidungspraktiken) als ‚eigene Meinung' lese ich als Erweiterung des Sagbarkeitsfeldes (so z.B. in der Aussage, „Mag sein, dass Sie mir nicht zustimmen"; „Bana katılmayabilirsiniz", Latife, Z. 319f.; 323) sowie als Praktik, sich der Haftbarkeit für das Gesagte zu entziehen. Es eröffnet somit die Möglichkeit, auch umstrittene Positionen und solche, auf die möglicherweise vom Gegenüber mit Kritik reagiert werden könnte, zu artikulieren. Die komplementäre Verhandlungsform zum Modus der Meinungsäußerung stellt das didaktische Sprechen dar, d.h. das Stellen von Fragen und kleinen Aufgaben an die Interviewerin sowie das Aufrufen und Erläutern von türkischen Zitaten, Redewendungen und historischen Persönlichkeiten (vgl. Analyse *Die ‚schicksalhafte Schwäche' der kurdischen Anderen: „Sie sind sich dessen bewusst"*). Ähnlich wie der Modus der Meinungsäußerung zeitigt auch das didaktische Sprechen den Effekt, sich als Sprecherin entziehen und hinter einem kollektiven Sinnhorizont (der jedoch zumeist gerade mit der Interviewerin *nicht* geteilt wird) zurücktreten zu können. Der Modus des didaktischen Sprechens kommt insbesondere in den Passagen zum Einsatz, in denen Latife über ihre als kurdisch markierten Mitschüler*innen spricht. Darüber entstehen die ‚Anderen' als didaktische Gegenstände, über die ein Wissen erworben werden könnte, während die Interviewerin wiederum als Schülerin oder zumindest Rezipientin entsteht. Zugleich festigt sich die Sprechposition der Sprecherin als Unbeteiligte, aber Wissende, die ihre Autorität aus unterschiedlichen Quellen bezieht: Aus der Geschichte (historische Persönlichkeiten wie dem Philosophen Ibn Haldun), den Feinheiten des eigenen Sprachsystems (Sprichwörter und Idiome im Türkischen, die die Interviewerin nicht kennt) und der Kenntnis pädagogischer Diskurse (Verantwortungsübertragung von Eltern an Schule, die im Sprichwort „das Fleisch ist deins, der Knochen ist meins"; „eti senin kemiği benim", Latife, Z. 247). Über diese Praxis des Zitierens wird eine Sprecher*innenautorität konstruiert über das „*Aufschieben* der Autorität auf eine uneinholbare Vergangenheit" (Butler 1997: 156, Herv. i. O.). Das didaktische Sprechen, das somit als Autorisierungspraxis verstanden werden kann, bewirkt dabei auch, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse naturalisiert werden, indem es auf ein vermeintlich etabliertes und allgemeingültiges Wissen über ‚die Anderen' rekurriert.

Die drei sich im Fall Latife prominent zeigenden Sprechmodi der Inszenierung von Zufälligkeit, *Othering* sowie das Doppel von Meinungsäußerung/Didaktisierung machen meiner Lesart zufolge deutlich, dass sich Latifes Sprechen als ständiger Kampf um eine Subjektposition darstellt, von der aus sie ein lebbares Leben führen kann. Der ihr (trotz ihrer individuellen Anstrengungen) immer wieder zugeschriebene Status als Nicht-Zugehörige legt es nahe, die Wendung der abwertenden Anrufungen auf Andere als eine Antwort auf diese Ausgrenzungserfahrungen zu lesen. Das daraus resultierende Spannungsverhältnis, das auch im Fall Latife sichtbar wird, fasst Astride Velho folgendermaßen zusammen:

> „Das durch rassistische Praxen des Othering entstandene Wissen, *anders* zu sein, erschafft Subjekte, die als paradoxe Reaktion auf die Internalisierung des Selbst als *Anderes* darum bemüht sind, nicht mehr als *Andere* gelten zu müssen und in dieser Weise Zugehörigkeit zu erlangen." (Velho 2016: 201, Herv. i. O.)

In diesem Sinne verweisen die radikalen Grenzziehungen gegenüber den ‚kurdischen Anderen' im Fall Latife auf das Streben danach, durch andere als zugehörig anerkannt zu werden. Unter Bedingungen, in denen Latife in schulischen wie außerschulischen Interaktionen immer wieder auf ihren marginalisierten Platz innerhalb der Zugehörigkeitsordnung verwiesen werden kann, erscheinen ihre Praktiken des *doing unkurdish* und die damit zusammenhängenden Sprechmodi der Inszenierung von Zufälligkeit und des *Othering* in erster Linie als

Bemühungen, sich innerhalb der engen Grenzen, die durch die soziale Norm des Türkischseins gesetzt werden, überhaupt „eine Fähigkeit zu atmen“ (Butler 2014: 181) zu verschaffen.

Mit den in diesem Abschnitt ausgearbeiteten Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* im Sprechen über schulbildungsbiographische Erfahrungen sind Modi der Thematisierung natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeit besprochen worden, die sich für die Fälle Büşra und Latife re-konstruieren ließen. Diese Modi der Thematisierung stellen Praktiken des Sprechens dar, die an mehreren Stellen im Interviewtext, d.h. sequenzübergreifend festgestellt werden konnten und so als generelle Orientierungen im verhandelnden Sprechen über *outsiderness*-relevante Situationen und Prozesse bezeichnet werden können, die im weiteren Sinne auf die Schulzeit bezogen sind. Diese unterschiedlichen subjektiven Verhandlungsformen im Sprechen zeigen sich, wie oben deutlich geworden ist, für die beiden vorliegenden Fälle als sehr unterschiedlich, was meiner Lesart zufolge auf die unterschiedlichen Problembearbeitungen zurückweist, die im Interviewtext sichtbar gemacht werden können: Für den Fall Büşra hatte ich zuvor festgehalten, dass im Interview eine fehlende affirmative Anerkennung von marginalisierten Positionen am Ort Schule problematisiert wurde. Ihre Formen subjektiver Verhandlung von *outsiderness* im Sprechen, Skandalisierung, Exemplarisierung und Individualisierung können als Bearbeitungsweisen ebendieses Problems gelesen werden. Am Fall Latife hingegen, so hatte ich herausgestellt, lässt sich eine Problembearbeitung zeigen, die auf ein Unsichtbar-Machen der zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Position und ein Vermeiden verandernder Anrufungen ausgerichtet ist. Dieses Bestreben wird durch die subjektiven Verhandlungsformen der Inszenierung von Zufälligkeit, des *Othering* und der Meinungsäußerung/Didaktisierung bearbeitet. Die beiden Fälle Büşra und Latife zeichnen sich jeweils durch Sprecherinnen aus, die sich aktiv über diese unterschiedlichen Modi des Thematisierens als Subjekte ihrer Geschichte hervorbringen. Für beide Fälle nämlich ist es kennzeichnend, dass sie sich keineswegs als Opfer von als deterministisch erlebten äußeren Umständen zeigen, sondern sich vielmehr auch über unterschiedliche Sprechmodi aktiv zu ihren sozialen Bedingungen in ein Verhältnis setzen.

In diesem Sinne können die oben herausgearbeiteten Sprechmodi als subjektive Verhandlungen von *outsiderness* verstanden werden, über die die Sprecher*innen sich aktiv als spezifische Subjekte hervorbringen. In Abschnitt 2.2.7 hatte ich argumentiert, dass gerade Subjekte, die innerhalb rassistischer Verhältnisse von Zugehörigkeit marginalisiert positioniert sind, aufgefordert sind, sich aufgrund ihres nicht-fraglosen Zugehörigkeitsstatus fortwährend mit ihrer eigenen Positionierung auseinanderzusetzen. Für sie gilt es, ihr Angesprochenwerden als innerhalb der nationalen Zugehörigkeitsordnung Fragwürdige zu verhandeln. Dieses Angesprochenwerden findet auch und besonders in der Interviewsituation statt, in der die Sprecherinnen aufgefordert wurden, über ihre schulzeitbezogenen Erfahrungen zu sprechen. Die oben herausgearbeiteten Sprechmodi, so möchte ich abschließend betonen, sind damit auch als Antworten auf die (zumindest implizit wirksamen) Adressierungen als nicht-fraglos Zugehörige des national gefassten Wirs zu deuten. Der daran anschließenden Frage, inwiefern diese Verhandlungsweisen von *outsiderness* im Sprechen bedingt werden durch den Sprechraum, der während der Interviewerhebungssituation geschaffen wurde, möchte ich mich weiter unten dezidierter zuwenden. Zuvor erscheint es mir sinnvoll, mich in abstrahierender Weise mit den jeweiligen biographischen Wendepunkten auseinandersetzen, die anhand beider Fälle gezeigt werden können. Während deutlich geworden ist, dass die Fälle Büşra und Latife hinsichtlich der bisherigen besprochenen Dimensionen weitestgehend in

einem starken Kontrast stehen, weisen sie meiner Lesart nach bezüglich dieser Wendepunkte erstaunliche Ähnlichkeiten auf, die es im Folgenden zu diskutieren und einzuordnen gilt.

4.3.4 Aneignungen alternativer Subjektpositionen als Kurdin und Muslimin: zwei unterschiedliche biographische Wendepunkte

Im Fall Büşra wie auch im Fall Latife wird innerhalb von Textpassagen, die Erfahrungen aus der Gymnasialzeit der beiden Hauptakteurinnen behandeln, ein Prozess sichtbar, der sich als biographischer Wendepunkt bezeichnen lässt und in den jeweiligen Fällen sowohl inhaltlich als auch sprachlich einen Bruch zu vorherigen (sowie nachfolgenden) Textteilen darstellt. Diese Wendepunkte werden von den Sprecher*innen als Prozesse der Ermächtigung zu verstehen gegeben, in denen sich der Handlungsspielraum der Subjekte Büşra und Latife vergrößert. Im Fall Büşra stellt sich dieser als ein Prozess des Erarbeitens der zuvor am Ort Schule verleugneten oder kriminalisierten Zugehörigkeitskategorie ‚kurdisch' dar. Im Fall Latife hingegen lässt sich die Aneignung einer alternativen Identitätskategorie, nämlich der als Muslimin re-konstruieren. Für beide Fälle ist daher ein Prozess charakteristisch, in welchem eine Distanzierung zur hegemonialen Ordnung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit möglich wird, welche im Vorfeld als das eigene Sein beschränkend dargestellt worden war. Am Ende der jeweiligen Aneignungsprozesse steht somit das Einnehmen einer alternativen Subjektposition, die als mit mehr Handlungsmacht ausgestattet dargestellt wird. Angesichts der bis zu diesen Textstellen prominent gemachten Unterwerfungs- und Ohnmachtserfahrungen in den Schulbildungsbiographien von Büşra und Latife erscheinen die als Ermächtigungsprozesse dargestellten Phasen des Gymnasiums daher wie Gegenstücke zu den Erfahrungen der Grund- und Mittelschulzeit. Wichtig erscheint mir jedoch in Bezug auf diese Wendepunkte zu betonen, dass diese keinen grundsätzlichen Austritt aus den gültigen sozialen Normen bedeuten oder etwa die Subjekte Büşra und Latife in Folge der Aneignung neuer Subjektpositionen immun gegen die wirkmächtigen Zugehörigkeitsordnungen wären. Vielmehr wird im untenstehenden Vergleich einerseits deutlich werden, dass die Aneignungen der Positionen als Kurdin bzw. Muslimin den Subjekten zwar erlauben, ein anderes Verhältnis zu sich und ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Verhältnisse einzunehmen, dass diese andererseits jedoch zugleich in diesen machtvollen Ordnungen verhaftet bleiben.

Im Fall Büşra bietet vor allem das Lesen kurdischsprachiger und gesellschaftskritischer Bücher, die ihr in der Gymnasialzeit fortlaufend von zwei ihrer Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden, die Möglichkeit, in einen Prozess der mühevollen (Rück-)Aneignung der kurdischen Sprache zu treten sowie alternative Perspektiven auf Gesellschaft und den eigenen Ort in ihr einzunehmen. Die in der Grund- und Mittelschulzeit zentralen Anrufungen als türkisch(-zu-seiend-)e Staatsbürger*innen, als riskante, da sich im organisierten kurdischen Widerstand potenziell ‚radikalisierende' Subjekte, als Subjekte ohne eigene Geschichte und Sprache, werden kontrastiert mit alternativen Normen der Anerkennbarkeit, die in einer affirmativen Anerkennung kurdischer Positionen besteht. Die jugendliche Büşra lässt sich, so könnte man sagen, in einen Prozess ein, in dem die Leerstelle der zuvor de-thematisierten Subjektposition als Kurdin gefüllt wird. Im Fall Büşra wird damit ein Prozess des „becoming Kurdish" (Flader 2014: 85) beschreibbar, der damit verknüpft ist, der De-Thematisierung (vgl. Abschnitt 4.3.1), Herabsetzung und Exklusion kurdischer Positionen, die bisher am Ort

Schule vermittelt worden waren, zu begegnen: „*Becoming aware* of these state policies and overcoming the feeling of shame and inferiority […] are linked to (re-)identifying as Kurdish“ (ebd., Herv. i. O.).

Im Fall Latife nimmt der Ermächtigungsprozess seinen Ausgang hingegen darin, dass die jugendliche Latife sich in der Gymnasialzeit entschließt, ein Kopftuch zu tragen. Dieses symbolische Bekenntnis als Muslimin wird auf eine Probe gestellt, indem sie von einer Lehrkraft vor der gesamten Schule für das (vorzeitige Anlegen des) Kopftuches (vor Schulschluss) bloßgestellt wird. In einem Prozess mit dieser Demütigung umzugehen, werden Zweifel am Tragen des Kopftuches sichtbar, doch schlussendlich setzt sich eine Umdeutung der Beschämungssituation als ‚Glaubenstest‘ durch.[271] Der auferlegten Fremdpositionierung als ‚kurdische Schülerin‘, mit der die kindliche Latife sich in der bisherigen Schulzeit hatte auseinandersetzen müssen, wird nun das aktive Zuwendung zu einer alternativen Zugehörigkeitsordnung und Subjektposition entgegengestellt. Da auch diese Position als Muslimin eine ist, die angesichts der säkularistischen Ordnung von Schule eine weitere Marginalisierung darstellt, ergibt sich für die jugendliche Latife zwar die Situation, einer weiteren am Ort Schule wirksamen Zugehörigkeitsordnung nicht zu entsprechen. Latifes Darstellung zufolge ist jedoch ein Effekt dieser Mehrfachdiskriminierung, dass Ansprachen als natio-ethno-kulturelle Andere sie weniger verletzen als Ansprachen ihrer religiösen Positionierung. Im Fall Latife zeigt sich daher ein Phänomen, das auch Umut Özkaleli in ihrer intersektional angelegten Interviewstudie zeigt: Multiple Diskriminierung kann zur Folge haben „that people may end up choosing one identity over others, which keeps other experiences of discrimination latent in their lives“ (Özkaleli 2015: 99). In diesem Zusammenhang überlagert die Diskriminierung als Muslimin im Fall Latife die Diskriminierung als kurdisch Positionierte.

Schaut man näher darauf, was diese Transformationen in beiden Fällen ermöglicht hat, stellt sich heraus, dass sich in beiden Fällen die Normen der Anerkennbarkeit in der Gymnasialzeit der Protagonistinnen verändern. Im Fall Büşra sind es maßgeblich die Lehrkräfte im Gymnasium, die dazu beitragen, dass kritische Perspektiven auf den Staat und prokurdische Positionen Eingang in die Sphäre der Schule finden. Der Anrufungsraum Schule ändert sich an dieser Phase: Während in der Grund- und Mittelschulzeit die Schüler*innen in erster Linie als prospektive Staatssubjekte adressiert wurden, werden sie nun als ‚Menschen‘ angesprochen. Besonders dann in den Interaktionen mit den beiden ihr Bücher ausleihenden Lehrkräften wird die neue soziale Norm (gleich einer Gegennorm zur hegemonialen) als gültig etabliert, der zufolge kurdische Sprachkenntnisse anerkennbar und gar förderungswürdig werden. Dieses Umfeld initiiert im Fall Büşra erst den Prozess der Rückaneignung der kurdischen Sprache und erlaubt eine stärkere und positive Identifikation als Kurdin.

Auch im Fall Latife wird in der Gymnasialzeit eine Transformation der gültigen Normen der Anerkennbarkeit sichtbar. Diese betrifft die Subjektposition als kurdische Schüler*innen, die sich mit fortschreitendem Jugendalter durch einen Zuwachs an Selbstbewusstsein auszeichnet. Der Umstand, dass sich ihre Mitschüler*innen nun mit größerer Selbstverständlichkeit mit der Position als Kurd*innen identifizieren, gibt auch der jugendlichen Latife einen größeren Positionierungsraum: Er erlaubt ihr, sich auf ihre selbst gewählte Identifizierung als

[271] „Danach haben wir gesagt, dass das eine Prüfung ist, das musste sein und wir sehr/wir müssen das aushalten.“ („Sonra dedik ki bu bir sınav, bunun da olması gerekiyordu ve bizim çok/bizim de buna sabretmemiz lazım.“, Latife, Z. 397f.)

Muslimin zu fokussieren und zugleich als natio-ethno-kulturell Markierte unsichtbar zu werden.

Damit wird in beiden Fällen sichtbar, wie Schule sich von einem Raum maximaler Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu einem Ort hin entwickelt, an dem Schüler*innen einen Handlungsspielraum erhalten, in dem unterschiedliche soziale Normen verhandelt werden können. Deutlich wird daran, dass es am Ort Schule „immer mehr als eine Version einer Norm oder mehr als eine Norm [gibt], die auf das Kind [oder den*die Jugendliche*n, MH] einwirken, während sie oder er sich bemüht, sich selbst in ihrer_seiner kulturellen Umgebung zu etablieren“ (Butler 2014: 186). Dass diese unterschiedlichen sozialen Normen bzw. Versionen einer Norm jedoch die Wirksamkeit entfalten, Schüler*innen tatsächlich alternative Subjektpositionen jenseits der – weiterhin wirksamen – nationalen Norm anzubieten, findet in beiden Fällen erst in der späteren Schulzeit statt. Ebenso erscheint mir bedeutsam, dass beide biographischen Wendepunkte an außerschulische Kontexte der beiden Hauptfiguren anschließen: Im Fall Büşra war zum einen bereits die Familie als gegenhegemonialer Raum in der Mittelschulzeit in Erscheinung getreten, zum anderen bringt sie zum Ausdruck, durchaus im Alltag mit ihren Eltern auf Kurdisch zu kommunizieren und kurdischsprachige Medien zu rezipieren. Und auch Latifes Entscheidung, ihre religiöse Identität auszubauen und als Symbol dessen das Kopftuch anzulegen, ist etwas, das ausschließlich im außerschulischen Raum möglich ist, wie das von Latife beschriebene „Identitätschaos“, das im Pendeln zwischen schulischem und privaten Raum in einer Routine des An- und Ablegens des Kopftuches besteht, deutlich gemacht hatte.

Deutlich wird in beiden Fällen zudem, dass es sich bei diesen retrospektiv als Ermächtigungen dargestellten Prozessen um durchaus krisenhafte Auseinandersetzungen geht. Besonders dramatisch erscheint dies im Fall Latife, deren Erscheinung als kopftuchtragende Schülerin und somit Entscheidung für eine religiöse Identität vor Anderen (nämlich der gesamten Schüler*innenschaft) abgewertet wird und somit in einen Prozess sozialer Bloßstellung eingebunden ist. Diese Verunsicherung und Infragestellung von außen wird im Fall Büşra nicht sichtbar. Das Krisenhafte hier liegt vielmehr im langwierigen und mühsamen Prozess, sich durch die Seiten der kurdischsprachigen Bücher zu quälen, während dies als ein zeitgleich emotional-positiver Prozess dargestellt wird, in dem die jugendliche Büşra über die sprachliche Rückaneignung auch in eine Verbindung zu der (familiären) Vergangenheit treten kann. Auch im Fall Latife wird eine Protagonistin entworfen, die bereit ist, Widerstände auf sich zu nehmen und ihre Positionierung als Muslimin zu verteidigen. Während für den Fall Latife in den vorangegangenen Abschnitten festgehalten werden konnte, dass die Hauptakteurin sich besonders über einen Modus identitätsstiftender Abgrenzung als Subjekt hervorbringt, wird hier ein Einstehen für eine selbst gewählte Kategorie deutlich. Die jugendliche Latife, so lässt sich formulieren, wird hier zum ersten Mal im Interviewtext als jemand entworfen, die *für* und nicht *gegen* etwas kämpft. Während sie sich im vorherigen Interviewtext eher als jemand gezeigt hatte, auf die die soziale Kategorisierung als natio-ethno-kulturell Markierte keinen Eindruck macht und irrelevant ist[272], wird die Figur Latife hier in Bezug auf die von ihr selbst gewählte und vertretene religiöse Identifizierung vulnerabel.

[272] „Du weißt, wie gesagt, ich sage nicht dings, „Ich bin Kurdin” sage ich nicht, ich sage „Ich bin Muslimin““ („Biliyorsun, dediğim gibi, ben şey demem, “Ben Kürdüm” demem ben, “Müslümanım” derim“ (Latife, Z. 389f.)); „Aufgrund des dings, die den Kurd*innen angetan wird, aufgrund der Demütigung, die den Kurd*innen angetan wird, TRAGE ICH nicht so viele VERLETZUNGEN DAVON. **Denn dies ist nicht meine Wahl.**“ („Kürtlere yapılan şeyden dolayı, Kürtlere yapılan aşağılamadan dolayı ben çok fazla YARA ALMIYORUM. **Çünkü bu benim seçimim değil**.“ (Latife, Z. 422ff.)); „[…] jemand hat mir gesagt „Du bist

Dieser Bruch zu den vorherigen und nachfolgenden Teilen der jeweiligen Interviewtexte spiegelt sich zudem sprachlich wider. Während für beide Fälle festgestellt werden kann, dass sie für die Darstellung der bisherigen Schulzeit ihrer Protagonistinnen größtenteils auf ein erfahrungsfernes, eher übergreifendes und Einzelsituationen wenig ausgestaltendes Sprechen zurückgreifen, werden diese Aneignungsprozesse in beiden Fällen sehr ausführlich dargestellt und nehmen im Interviewtext vergleichbar viel Raum ein. In beiden Fällen wird hier auf ein erfahrungsnahes und prozessuales Sprechen zurückgegriffen, das als anschaulich und narrativ bezeichnet werden kann. Für die Analyse, so scheint es, eröffnet sich hier ein ganz anderer Zugriff als in den restlichen Textteilen. Dies weist meines Erachtens auf die hohe biographische Bedeutsamkeit und Wirksamkeit dieser Erfahrungen für die eigene Subjektgenese hin und erweckt beinahe den Eindruck einer im Sprechen über diese Erfahrungen ‚erneut durchlebten Subjektivierung'. Angedeutet wurde bereits, dass in beiden Fällen ein Prozess des Aneignens einer Position herausgearbeitet werden kann, von der aus auf die Welt geblickt wird. Die Lektüre der Hauptfigur Büşra eröffnet ihr neue kritische theoretische Perspektiven, mit denen sie das zuvor Erlebte einzuordnen und zu benennen vermag. Auch im Interviewtext des Falls Latife kommt zum Ausdruck, dass sich die Sprecherin in erster Linie als Muslimin versteht. In diesem Sinne stellen diese von mir als ‚biographische Wendepunkte' bezeichneten Prozesse Auseinandersetzungen dar, mithilfe derer die Sprecherinnen plausibel machen können, wie sie zu demjenigen Subjekt geworden sind, das in der Interviewsituation spricht.

Anschließend an die bisherigen Erkenntnisse der Kontrastierung der beiden in den Fällen sichtbar werdenden Transformationsgeschehen ließe sich fragen, inwiefern hier von einem Bildungsprozess gesprochen werden kann, den die Figuren Büşra und Latife durchlaufen und der ihre Beziehung zu sich selbst sowie zur Welt neu ordnet. Hans-Christoph Koller etwa versteht unter Bildung einen „Prozess der *Transformation* grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen" (Koller 2016: 217, Herv. i. O.; ausführlich: Koller 2012). In diesem Sinne kann dann von Bildung gesprochen werden, wenn „eine grundlegende Veränderung der gesamten Person" (ebd.) vorliegt. Dass die beiden Hauptfiguren Büşra und Latife sich einem Prozess unterziehen, in dem sie sich ein neues Verhältnis zu sich selbst erarbeiten, ist sicher oben deutlich geworden: Beide erschließen sich identitätsstiftende Subjektpositionen, für die sie als Subjekte einstehen. Die oben re-konstruierten Prozesse ermöglichen ebenfalls ein verändertes Verhältnis zur Welt, welches als durch machtvolle Zugehörigkeitsordnungen strukturiert verstanden werden muss: Diese Ins-Verhältnissetzung als Kurdin bzw. als Muslimin verändert die Sicht der Protagonistinnen auf ihr soziales Umfeld nachhaltig. Koller legt zudem in Anschluss an Bernhard Waldenfels einen phänomenologischen Erfahrungsbegriff an. Diesem zufolge ist eine Erfahrung nicht einfach gegeben, sondern sie muss ‚durchgemacht' werden und ist damit ein „*Prozess*, in dem uns etwas widerfährt" (Koller 2016: 219, Herv. i. O.). Dieser Prozess des Durchlebens und -leidens des Transformationsprozesses wird meines Erachtens in beiden Fällen sehr anschaulich. Für Koller sind nun Bildungsprozesse eng verbunden mit der Erfahrung einer Krise. Eine Krise stellt für ihn „die Infragestellung von Selbstverständlichkeiten

Kurdin" und ich bin Kurdin geworden. *Yani* dies ist für mich ehrlich gesagt echt nicht so wichtig." („[…] birisi bana "Sen Kürtsün" dedi ve ben Kürt oldum. Yani bu benim için açıkçası çok da önemli değil." (Latife, Z. 87f.))

oder Normalitätserwartungen“ (ebd.: 215) dar und somit eine Herausforderung, welche das Subjekt mit den bestehenden Selbst- und Weltverhältnissen nicht hinreichend bearbeiten kann. Dass eine Irritation, Verunsicherung oder Destabilisierung stattfindet, suggeriert jedoch meiner Lesart nach, dass es den vorherigen Selbst- und Weltverhältnissen keine Krisen, Instabilitäten oder Infragestellungen gegeben hätte und sich das Subjekt mit Selbst und Welt ‚eingerichtet‘ hätte. Dies jedoch kann meine empirische Re-Konstruktion der Fälle Büşra und Latife nicht bestätigen: Hier werden vielmehr die *permanenten* Versuche der Transformation deutlich. Ein einschneidendes Krisenerlebnis im Koller'schen Sinne als eine konkrete Erfahrung lässt sich zwar besonders für den Fall Latife zeigen. Das Bloßgestellt-Werden für eine selbst gewählte Verortung vor der Schulöffentlichkeit stößt den Prozess des Hinterfragens und Zweifels, der Schambearbeitung und schließlich des Aufbaus einer alternativen Sichtweise an. Mit der Umdeutung dieser krisenhaften Erfahrung als Erfahrung einer Glaubensprüfung erfolgt somit zugleich eine Resignifizierung im Sinne von Butlers Subjektivierungstheorie[273], die zugleich als Bildungsprozess, d.h. als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gelesen werden kann. Auch für Büşra könnte vorsichtig formuliert werden, dass die Adressierung als legitimes ‚kurdisches Subjekt‘, die sie von zweien ihrer Gymnasiallehrkräften erhält, als eine Art von Irritation der bisher üblichen Adressierungsmuster gelesen werden könnte. Trotz dieser beiden konkreten Situationen wird jedoch anhand beider Fällen deutlich, dass die Krise nicht in einer spezifischen Situation kulminiert, die den Bildungsprozess anstieße, sondern dass das Krisenhafte immer schon gegeben ist und bereits viel länger biographisch bearbeitet wird. In diesem Sinne erscheint mir die von Koller nahegelegte zeitlich Teilung in ein Vor und Nach der Krisenerfahrung nicht als eine passende Beschreibung, um den Bildungsprozess, im Zuge dessen sich Büşra und Latife neue Subjektpositionen erarbeiten, näher zu bestimmen. Vielmehr legen die Interviewtexte von Büşra und Latife eine latente *Krise als Dauerzustand* nahe, welche sich in Gewalt-, Herabwürdigungs- und Verleugnungserfahrungen von rassifizierten Subjekten manifestiert und welche im Zuge der oben re-konstruierten Prozesse durch die Subjekte bearbeitbar werden. In diesem Sinne geht es bei jenen Bildungsprozessen, die die Fälle Büşra und Latife nahelegen, darum, ein von außen, d.h. von einer nationalstaatlich gefassten Ordnung, nahegelegtes Selbst- und Weltverhältnis zu transformieren. Bezüglich einer Perspektivierung von Formen subjektiver Verhandlung mithilfe der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ergibt sich damit folgende Schlussfolgerung: Unter Bedingungen von *outsiderness* erscheint es nicht angemessen, von einer (einmaligen) ‚Krise‘ oder ‚Irritation‘ etablierter Selbst- und Weltverhältnisse marginalisiert positionierter Subjekte auszugehen. Die in einer solchen Vorstellung tendenziell vorausgesetzte Nicht-Krisenhaftigkeit erweist sich als unzutreffend für Subjekte, die insofern als in ihren Welt- und Selbstverhältnissen potenziell prekär gelten müssen, als dass sie sich fortwährend mit ihrer Ansprechbarkeit als Andere und ihrer potenziellen Nicht-Anerkennbarkeit als Subjekt auseinanderzusetzen haben.

Als ein wichtiger Hinweis erscheint mir in diesem Kontext, dass in beiden Fällen andere Personen in die Transformationsprozesse der Figuren Büşra und Latife mit involviert waren:

---

[273] Inwiefern Kollers Bildungsbegriff mit der Butler'schen Subjektivierungstheorie zusammengedacht werden kann, diskutiert Nadine Rose (Rose 2012a). Ihrer durch Butlers Resignifizierungstheorem informierten Re-Lektüre zufolge verschiebt sich der Aufmerksamkeitsfokus vom im Zentrum des Geschehen stehenden Subjekt hin zum diskursiven Umfeld: „In dieser Perspektive wäre zu fragen nach einer *möglichen Differenz* zwischen gewöhnlich-normativer oder auch *sozial nahe gelegter Subjektposition(ierung) einerseits* und bezogener oder *zur Geltung gebrachter Subjektposition(ierungen) im Rahmen der subjektivierenden Kategorien, die zur Positionierung zur Verfügung stehen*, andererseits“ (ebd.: 392, Herv. i. O.).

Im Fall Büşra fungieren die gesellschaftskritisch eingestellten Lehrkräfte gewissermaßen als Gatekeeper*innen zu einem heterotopischen Gegenraum (vgl. Foucault 1992b), welcher den Rahmen und die Ressourcen für Büşras Aneignungsprozess stellt. Im Fall Latife hingegen spielt die Figur der Freundin eine wichtige Rolle: Mit ihr durchlebt Latife nicht nur die Schamerfahrung, gemeinsam bearbeiten die Freundinnen auch die konkrete Krisensituation. Die Freundinnenfigur erscheint dementsprechend als Leidens- und Bildungsgenossin. In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass in beiden Fällen Andere als Kompliz*innen wichtige Rollen übernehmen, die den Protagonistinnen helfen und sie begleiten, eine veränderte Position innerhalb der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung zu beziehen.

Für zentral halte ich im Kontext der Aneignungsprozesse zudem, dass in beiden Fällen das neue Selbst- und Weltverhältnis nicht als Ersetzung des alten verstanden werden darf: Es ist mitnichten so, dass die sie beschränkenden Diskurse nach dem biographischen Wendepunkt keine Wirksamkeit auf die Subjekte Büşra und Latife mehr entfalten würden. Im Gegenteil wird sichtbar, dass auch nach der Aneignung der alternativen Subjektpositionen eine Ansprechbarkeit der nationalstaatlichen Diskurse bleibt. Dies kann meiner Lesart zufolge damit erklärt werden, dass sich die neu erarbeiteten Selbst- und Weltverhältnisse von den diskursiv nahegelegten, rassifizierten Selbstverortungen abgrenzen und damit in direkter Weise auf sie bezogen sind. Sie sind, so hatte ich bereits oben formuliert, im jeweiligen biographischen Kontext der beiden Fälle wie eine Antwort auf die Erfahrungen der Grund- und Mittelschulzeit zu verstehen. Insofern werden diese alternativen Kategorien nötig, da die nationalstaatliche Ordnung den Subjekten Büşra und Latife lediglich eine Positionierung als inferiorisierte Andere ermöglicht: „Wenn in den bestehenden Kategorien keine Anerkennung möglich ist, werden neue Kategorien zur Lebensnotwendigkeit. Teil dieses Überlebenskampfes wird dann die phantasievolle Bearbeitung normativ bedingter Verluste“ (Meißner 2012: 74). Diese alternativen Subjektpositionen kommen also nicht umhin, Spuren des vormaligen Angesprochenwerdens durch den nationalstaatlichen Diskurs in sich zu tragen, gerade *weil* sie sich (*ex negativo*) an ihm abarbeiten.

Die Hauptfigur im Fall Büşra eignet sich eine Position als outsider-Subjekt an, indem sie sich mit der kurdischen Sprache und gesellschaftskritischen Inhalten diskursives Wissen erschließt, das neue Verortungsmöglichkeiten in einem Außen des nationalen Diskurses eröffnet. *Outsiderness*, so schreibt Göner, „provides a basis for struggle“ (Göner 2017: 2), sie kann zur Entwicklung und Einnahme gegenhegemonialer Positionen umgedeutet werden und als Ressource für Widerständigkeit fungieren. Zugleich macht Göner jedoch darauf aufmerksam, dass sich identitätsstiftend auf diese Positionen zu beziehen, „also means internalizing the state“ (ebd.). So bleibt dann auch im Fall Büşra *outsiderness* eine relevante zu verhandelnde Größe: Zum einen verweist der Interviewtext darauf, dass der heterotopische Raum mit Schulende aufgelöst wird und die Figur Büşra mit der Vorbereitung auf die Universitätseingangsprüfung sowie später im Literaturstudium sich wiederum in einem durch nationale Inhalte strukturierten Raum wiederfindet, wie sie in skandalisierender Weise zum Ausdruck bringt. Zum anderen sind die natio-ethno-kulturell codierten symbolischen In- und Exklusionsprozesse des Staates auch als Teil der Positionierung der Sprecherin Büşra als ‚postkoloniale Intellektuelle‘ zu verstehen.

Auch der Fall Latife weist darauf hin, dass die Ansprechbarkeit als Andere auch nach Aneignung der neuen religiös codierten Subjektposition bestehen bleibt. So kann Latife sich zwar an mehreren Stellen des Interviews als Muslimin verorten, zugleich konnte die Analyse zeigen, dass die Sprecherin – in der Interviewsituation angesprochen als natio-ethno-kulturell markiertes Subjekt – sich auf diese Anrufung umwendet. In den oben ausführlich diskutierten

Bemühungen der Figur Latife zeigt sich meines Erachtens das Verhaftetsein mit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung. Dementsprechend erscheint auch die Selbstpositionierung als Muslimin wie eine Variante des *doing unkurdish*, und ist damit verwickelt in natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse (vgl. Abschnitt 4.3.3).

Während die neu angeeignete Subjektposition im Fall Büşra einen eindeutigen Bezug zur natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung aufweist, erscheint für den Fall Latife die Frage berechtigt, inwiefern die Selbstpositionierung als Muslimin, d.h. der Bezug zur Kategorie Religion als eine Form der Verhandlung von *outsiderness* gelesen werden kann. Wie bereits erwähnt, bildet sie im biographischen Kontext des Falls ein Gegengewicht zu diskriminierenden und herabwürdigenden Anrufungen als ‚kurdische Andere'. Zugleich aber wird deutlich, dass sie auch bezüglich ihrer religiösen Positionierung marginalisiert und beschämt wird. Dies verweist auf die kemalistische Grundlegung der Nation als laizistisch, der die Schule als staatliche Institution jahrzehntelang unterstellt war (und zu Latifes Schulzeit auch noch immer ist). Eine religiöse Positionierung am Ort Schule stellt damit eine Sphäre des Nicht-Anerkennbaren, eine Grenzüberschreitung nationaler Grundsätze dar. *Outsiderness*, so ließe sich (mit gebotener Vorsicht) anhand des Falls Latife formulieren, zeichnet sich bildungsinstitutionell auch durch eine laizistische, d.h. Religion exkludierende Codierung aus. Vorsicht erscheint mir bezüglich dieser Aussage insofern angebracht, als dass sie lediglich Rückschlüsse auf einen zeitlich begrenzten Bereich erlaubt, in dem Religiosität innerhalb staatlicher Praktiken streng in den Raum des Privaten verwiesen wurde. Die zunehmende Vermischung und z.T. durch bildungspolitische Entscheidungen explizit vorangetriebene Verankerung sunnitisch-islamischer Inhalte in Schule und Unterricht unter der AKP-Regierung (vgl. etwa ERG 2017, s. kritisch Kandiyoti/Emanet 2017) zeigen jedoch die Kontingenz dieser Aussage auf. Die Aufnahme eines religiös-konservativen Diskurses in den nationalen Diskurs in der Türkei der insbesondere 2010er Jahre schlägt sich dementsprechend auch am Ort Schule nieder und schafft – davon ist zumindest auszugehen – neue sozial anerkennbare Subjektpositionen für Schüler*innen.

Im Interviewtext des Falls Latife hingegen erscheint die religiöse Identität jedoch noch als durch die Schule problematisiert. Die Sprecherin selbst verweist jedoch auf die Gesetzesänderung, der zufolge das Kopftuchtragen an staatlichen Schulen ab 2014 erlaubt wird. Ein spannender Aspekt, der sich analytisch an den von mir modellierten Interviewpassagen jedoch nicht re-konstruieren lässt, wäre, inwiefern die Verwobenheiten von muslimisch-sunnitischer Religiosität und Nationalstaat unter der Regierung der AKP das Diskursfeld so beeinflussen, dass eine Positionierung als Muslimin eine Art der Re-Klassifikation als nationale Insiderin erlauben würde. Spekulationen in diese Richtung sind jedoch aufgrund der fehlenden empirischen Belegbarkeit nicht belastbar und im engeren Sinne unzulässig.

Festgehalten werden kann, dass sich die Hauptfiguren beider Fälle in der Phase der Gymnasialzeit neue Räume des Verhandelns von *outsiderness* erschließen, die neue Subjektpositionen und somit neue Formen eröffnen, sich zu den gesellschaftlichen Ordnungen in ein Verhältnis zu setzen. Diese können – dies war über den Anschluss an Kollers Theorie transformatorischer Bildung deutlich geworden – nicht in erster Linie als Bearbeitung eines krisenhaften Momentes verstanden werden, an dem ein etabliertes Selbst- und Weltverhältnis an seine Grenzen kommt, sondern vielmehr als eine Form des Verhandelns eines Zustandes, als Subjekt mit unsicherem Zugehörigkeitsstatus permanent und immer wieder an die Grenze dessen zu stoßen, was sozial anerkennbar ist.

4.3.5 Zwischen Korrektiv und Bestätigung: Räume der Verhandlung von outsiderness *im Interview*

Die letzte Dimension, die ich anhand der Fälle Büşra und Latife vergleichend besprechen möchte, betrifft die sich in den beiden Interviewtexten unterschiedlich widerspiegelnde Sprechsituation im Interview, welche ich im Folgenden als eine soziale Situation näher bestimmen möchte, die sich ermöglichend und beschränkend auf die Artikulationen der Interviewpartnerinnen auswirkt. An verschiedenen Stellen habe ich bereits darauf verwiesen, dass ich mit Butler das Subjekt als Kategorie verstehe, die sich den sozial gültigen Normen der Anerkennbarkeit beugen muss, um den Status als handlungsfähiges und sozial lesbares Subjekt zu erhalten. Um den Interviewtext als Produkt einer spezifischen Sprechsituation ernst zu nehmen, möchte ich ihn daraufhin untersuchen, auf welche Räume des Sprechens er verweist, die eröffnet, verweigert oder in ihm ausgehandelt werden. Darüber kann sichtbar gemacht werden, als wer die Interviewpartnerinnen in der konkreten Interviewsituation (nicht) intelligibel werden und somit (nicht) entstehen können. Genauer soll auch hier der Blick auf die in der Interviewsituation wirksam werdenden Normen der Anerkennbarkeit gerichtet werden, da diese auf Felder des Denk- und Sagbaren verweisen und so einen spezifischen Diskursraum hervorbringen, in dem sich die an der Situation beteiligten Subjekte verorten (können) und verortet werden (können).

Bereits in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Forscherin und Forschungsfeld hatte ich besprochen, inwiefern das international gerahmte Sprecharrangement im Interview auch in Verschränkungen mit weiteren Rahmungen (z.B. der eines wissenschaftlichen Kontextes, in welchem das Interview steht) in zentraler Weise mitbestimmt, was im Interview auf welche Weise artikuliert und artikulierbar wird. Der Sprechraum des Interviews stellt in diesem Sinne eine zentrale Ebene dar, auf der *outsiderness* verhandelt wird. Die Frage, der ich hier in fallvergleichender Weise nachgehen möchte, ist dann, auf welche Weise sich *outsiderness* im Sprechraum des Interviews als (nicht) artikulierbar zeigt.

Um dies zu re-konstruieren, bin ich an dieser Stelle darauf angewiesen, über den Interviewtext hinauszugehen. Die zentrale Datengrundlage der Interviewtexte soll durch Informationen aus dem Erhebungsprozess (besonders der Kontaktanbahnung sowie Gespräche nach der Interviewsituation) ergänzt werden, welche in Form des Forschungstagebuchs festgehalten worden sind und z.T. im Rahmen der Reflexionen in den Abschnitten 3.1 und 4.1.2 bzw. 4.2.2 thematisiert worden sind.

Ausgehend von der Annahme, dass Räume als immer herzustellende Konstruktionen verstanden werden können (Schroer 2008), müssen die Fälle Büşra und Latife unweigerlich auf zwei unterschiedliche Sprechräume im Interview zurückverweisen. Obwohl dies nahelegt, dass beide Räume als spezifisch und einmalig verstanden werden müssen, weisen die Erkenntnisse der Re-Konstruktionen darauf hin, dass beide Fälle auf einer ähnlichen *Anlage des Sprechraumes* basieren, die sich – so meine These – für manche Artikulationen als anschlussfähiger erweist als für andere, d.h. einige Aussagen intelligibler macht, während sie andere Aussage als eingeschränkt intelligibel hervorbringt.

Obschon bei der Planung von Adressierungen möglicher Interviewpartnerinnen sowie der Konzeptualisierung des Eingangsimpulses des narrativ-biographischen Interviews darauf geachtet wurde, einen möglichst großen und offenen Sagbarkeitsraum anzuvisieren, ist bereits in der kritischen anrufungstheoretisch informierten Analyse des Interviewimpulses, die ich in Abschnitt 3.4.1 vorgenommen hatte, deutlich geworden, dass die spezifischen genutzten

Formulierungen eine Grundrahmung des Interviews bereits nahelegen. Ausgewiesen hatte ich unter anderem, dass die Interviewpartnerinnen in der Sprechaufforderung als formal zum türkischen Staat Zugehörige, aber zugleich als Repräsentantinnen einer spezifischen, aber inhaltlich nicht weiter bestimmten Bevölkerungsgruppe in der Türkei angesprochen wurden (vgl. Abschnitt 3.4.1). Damit wurde – so meine Annahme – bereits nahegelegt, als wer die Interviewten sprechen sollten und (potenziell auch nur) konnten. Anhand der Fälle Büşra und Latife lassen sich nun zwei sehr unterschiedliche Sprechräume im Interview aufzeigen. Anders als im vorherigen Vorgehen werde ich an dieser Stelle den Fall Latife zuerst beleuchten, da meines Erachtens so der Kontrast zum Fall Büşra besser sichtbar gemacht werden kann.

Für den Fall Latife lässt sich meinen Re-Konstruktionen zufolge eine doppelte Bewegung zeigen, in der das Interview einerseits als *Artikulationsfreiraum* und andererseits als *Korrektiv* hervorgebracht wird. Anschließend an die bisherigen fallvergleichenden Betrachtungen wird am Fall Latife zunächst deutlich, dass der tendenziell weit gefasste Sprechraum, der durch den Eingangsimpuls eröffnet wird, nicht nur mit einem Sprechen über die eigenen schulbezogenen Erfahrungen gefüllt wird, sondern zugleich mit Fremdkonstruktionen der ‚kurdischen Anderen'. Die Frage, die sich hier anschließt, ist meines Erachtens, was die Bedingung der Möglichkeit dieses (oben als rassistisch ausgewiesenen) Sprechens im Raum des Interviews darstellt. Hier erweist sich meiner Lesart zufolge der Status der Interviewenden als ‚Nicht-Betroffene' als zentraler Aspekt. Qua ihrer formellen wie informellen Zugehörigkeit zu einem anderen national(staatlich)en Kontext als dem türkischen erscheint sie in der Konstellation der Interviewsituation als jemand, die keine türkisch oder kurdisch markierte Position zu verteidigen hat. Diese Interpretation führe ich zudem auf einen Satz zurück, der von der Interviewpartnerin Latife nach Abschluss des Interviews geäußert wurde: Sie habe sich beim Sprechen im Interview sehr wohl gefühlt, denn „wir trinken nicht das gleiche Wasser" („aynı su içmiyoruz", Forschungstagebuch Eintrag vom 12.12.2016, s. auch dazu Abschnitt 4.2.2). Sie fügt hinzu, dass sie ihre Geschichte einer Person aus der Türkei so nicht hätte erzählen können. Der spezifische Artikulationsraum im Interview wird so als maßgeblich durch die soziale Positioniertheit der Interviewenden als von außen Kommende strukturiert zu verstehen gegeben. Dass natio-ethno-kulturell codierte Selbstzuschreibungen als ‚uneigentliche Kurdin' sowie abwertende Fremdzuschreibungen als kurdisch markierter Anderer möglich und potenziell sagbar erscheinen, lese ich u.a. darin begründet, dass von der Sprecherin ein Konzept von Türkischsein in Anspruch genommen und ein Konzept von Kurdischsein infrage gestellt wird, mit dem die Interviewerin selbst biographisch nicht verhaftet ist. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird im Fall Latife in einer Weise durch die Sprecherin beansprucht, die potenziell Personen angreifen würde, die sich als türkisch oder kurdisch identifizieren würden und dementsprechend ein Konzept von Zugehörigkeit zu verteidigen hätten. Entsprechend erscheint der Sprechraum im Interview für die Sprecherin Latife zunächst als weniger prekär als die alltäglichen Räume, die im Interviewtext entworfen werden (z.B. schulische und außerschulische Räume, in denen sie gegen ihren Willen als kurdisch positionierte Person sichtbar gemacht wird). Diesem *Artikulationsfreiraum* steht nun ein anderer Sprechraum gegenüber, der sich jedoch ebenfalls als charakteristisch für Latife gezeigt hat, nämlich der Raum der *Korrektur* jener Annahmen, die als in der Sprechsituation (vermeintlich) normativ gegeben konstruiert werden.

Die Interviewerin bleibt im Interviewtext nämlich nicht völlig unmarkiert: Zum einen wurde oben der Sprechmodus der Didaktisierung als eine Form herausgestellt, in der im Fall Latife *outsiderness* verhandelt wird. Die Interviewerin entsteht darin als Schülerin, die den

Ausführungen einer Lehrerin zu folgen hat sowie anhand kleiner Aufgaben (bspw. „können Sie den Vergleich ziehen?") aufgerufen ist, ihr Mitdenken unter Beweis zu stellen. Zum anderen verweist der ebenfalls oben angesprochene Sprechmodus der Meinungsäußerung auf erweiterte Räume des Sagbaren, z.B. wenn die traditionelle kurdische Kleidung durch die Sprecherin Latife als ihrer Meinung zufolge „nicht schick" („şık bulmuyorum", Latife Z. 319; 321) ausgewiesen wird. Der Interviewerin wird in diesem Materialausschnitt eine diese Bekleidungspraktiken verteidigende und für diese um Verständnis werbende Haltung zu diesem Thema zugeschrieben.[274] Ihr wird unterstellt, dass sie sich tendenziell gegen Latifes Meinung und für die kulturellen Rechte kurdisch positionierter Personen in der Türkei aussprechen würde. Aufgerufen werden mit einer solchen Fremdzuschreibung dann auch Fragmente aus Diskursen, die sich etwa kritisch zu Assimilierungspolitiken von marginalisierten Gruppen in der Türkei äußern. Latife schreibt der Interviewerin damit eine Gegenposition zu ihrer eigenen zu, was meiner Lesart nach Aufschluss darüber gibt, was Latifes Auffassung zufolge im geteilten Sprechraum des Interviews als sagbar und gültig anerkannt wird.

Dass die Interviewerin zudem die subjektive Bedeutung einer kurdischen Positionierung tendenziell als zu hoch einschätzt, bringt Latife am Beispiel ihrer eigenen biographischen Darstellung zum Ausdruck, etwa mit folgenden beiden Aussagen: „[…] außerdem, weil Ihr Thema direkt Kurd*innen sind, *hani* Bildung von kurdischen Frauen, **überlege ich gerade, was ich erzählen könnte**"[275] sowie „Dies [d.h. eine kurdische Positionierung, MH] ist für mich sowieso auch nicht wichtig, ehrlich gesagt. [I: mhm] *Hani* weil es Ihr dings ist, weil es Ihr Forschungsthema ist, drücke ich mich vielleicht so entspannt aus. **Es hatte viele Seiten, die mich störten, aber meine Priorität ist niemals meine Rasse**"[276]. In diesen beiden Äußerungen werden meines Erachtens zwei unterschiedliche Aspekte zur Geltung gebracht. Zum einen gibt Latife hier zu verstehen, dass die Relevanz, die sie der Thematisierung einer natio-ethno-kulturell codierten Positionierung gibt, keine ‚echte' und ‚wahre' subjektive Relevanz ist, sondern vielmehr eine, die für die Interviewerin gewissermaßen in Szene gesetzt wird. Damit weist sie darauf hin, dass sie sich bemüht, ein Forschungsinteresse zu bedienen, über das sie (qua fehlender biographischer Relevanz der Kategorie ‚kurdisch') eigentlich keine Auskunft geben kann und die falsche Ansprechpartnerin ist. Zum anderen kommt in den beiden Äußerungen zum Ausdruck, dass die erwartete Grundannahme der Interviewerin, dass eine natio-ethno-kulturell codierte Positionierung notwendigerweise eine nennenswerte persönliche Relevanz entfalten muss, auf Latife nicht zutrifft. In Bezug auf die Verhandlung von *outsiderness* zeigt sich für den Fall Latife somit, dass die Sprecherin gegen die natio-ethno-kulturell codierten Bilder, die sie der Interviewerin unterstellt, ‚anzuerzählen' hat und diese korrigieren muss. In diesem Sinne lässt sich hier neben einem Artikulationsfreiraum zugleich von dem Interview als *Korrektiv* sprechen, in welchem die Sprecherin sich mit ihren Sichtweisen zu behaupten hat.

[274] „Sie können *şey* sagen, es ist ihre dortige Kleidung, sie wollen sich selbst erhalten, können Sie sagen, aber ich finde es nicht schick" („Şey diyebilirsiniz oranın kendi kıyafeti, onu kendisi yaşatmak istiyor diyebilirsiniz ama ben onu şık bulmuyorum", Latife, Z. 320f.).

[275] „[…] bir de sizin konunuz direk Kürtlerle olduğu için, hani Kürt kadınların eğitimi, b**en şu an ne anlatabilirim diye düşünüyorum**." (Latife, Z. 528f.)

[276] „Bu benim için zaten önemli bir şey de değil açıkçası. [I: mhm] Hani sizin şeyiniz olduğu için, araştırma konunuz olduğu için belki bu kadar rahat ifade ediyorum. **Beni rahatsız eden yönleri çok oldu ama benim önceliğim hiçbir zaman ırkım değil**." (Latife, Z. 83ff.)

Im Vergleich dazu lässt sich anhand des Falls Büşra sowie mithilfe der Dokumentation der Interaktionen zwischen Interviewerin und Interviewter im Vorfeld des Interviews ein grundlegend anderer Raum re-konstruieren, in welchem die Interviewte ihre biographische Erzählung situieren kann. Wie ich nun ausführen möchte, wird anhand des Falls Büşra nämlich eher ein solidarischer Raum sichtbar, innerhalb dessen Interviewte und Interviewerin an ähnlichen Diskursen partizipieren. Solidarität bezeichnet Paul Mecheril zufolge einen Verhältnistyp zwischen Menschen, der über Mitgefühl oder Empörung hinausgeht und vielmehr ein Engagement meint, das sich auf die Veränderung oder bestenfalls Verhinderung von Verhältnissen richtet, „in denen sich die mir fremden und vertrauten sozialen Kooperationspartner_innen nicht entfalten und entwickeln können“ (Mecheril 2014: 86). Der Sprechraum im Interview mit Büşra wird meines Erachtens gerahmt durch die Annahme, dass sich die Interviewerin in diesem von Mecheril markierten Sinne mit der Interviewpartnerin Büşra solidarisiert.

Wie ich bereits in Abschnitt 4.1.2 besprochen hatte, hatte im Vorfeld des Interviews ein Kennenlerngespräch mit Büşra stattgefunden, in dem u.a. der diskursive Bezugsrahmen, in welchem die Interviewerin die Forschung gesellschaftstheoretisch zu situieren gedachte, thematisch wurde. Somit ist wichtig für den Interviewtext des Falls Büşra, dass ihm ein Prozess des Auslotens eines von Interviewter und Interviewerin geteilten Diskursraumes voraussteht. Aufschlussreich erscheint mir in diesem Kontext, wie Büşra selbst die thematische Ausrichtung des Interviews und im weiteren Sinne des Forschungsprojektes versteht. Im Sprechen über die Erfahrungen in der Grundschulzeit resümiert sie am Ende einer Passage Folgendes: „so erinnere ich mich *yani* da dings, da das Thema Bildung ist, Identität ist, Politik und so weiter ist, sind dies die Dinge, die mir in den Kopf kommen“[277]. Die Verbindung von ‚Bildung‘, ‚Identität‘ und ‚Politik‘ wird hier also als Büşras Interpretation des Forschungsinteresses der Interviewenden zu verstehen gegeben. Über persönliche Erfahrungen mit der Verknüpfung dieser drei durchaus abstrakten Begrifflichkeiten zu sprechen, wird damit als Auftrag ausgewiesen, auf den die Sprecherin zu antworten versucht. Die Art und Weise der Bearbeitung der damit verbundenen Anrufung, jemand zu sein, die mit ihrer Biographie über diesen Zusammenhang Auskunft geben kann, verweist dann auf einen von der Sprecherin angenommenen Konsens mit der Interviewerin, der in einer gesellschaftskritischen Perspektive auf den Forschungsgegenstand sowie eine Sensibilität für Macht- und Herrschaftsverhältnisse besteht. Dieser Konsens bezieht sich zurück auf das Vorgespräch des Interviews und macht es Büşra möglich, die Sichtweisen der Interviewerin einzuordnen. Insofern lässt sich für den Fall Büşra konstatieren, dass der Wunsch, dass Personen in ihrer Positionierung als Kurd*innen in der Türkei (und darüber hinaus) affirmative Anerkennung erhalten, als normativ befürwortet durch Interviewte und Interviewerin gilt und bereits im Vorfeld des Interviews offen artikuliert wurde. Im Interviewtext wird dies meines Erachtens insbesondere dort sichtbar, wo Büşra auf die als geteilt wahrgenommene Theoriesprache postkolonialer Kritik zurückgreift. Diese scheint im Sprechraum des Interviews als nicht weiter erläuterungsbedürftig, sodass Referenzen (etwa zu Vertreter*innen solcher Perspektiven wie Frantz Fanon und Edward Said) nicht weiter eingeordnet werden müssen. Auch die Angemessenheit einer solchen kritischen Perspektive auf den Kontext Türkei wird von Büşra in keiner Weise hergeleitet oder zu plausibilisieren versucht, was auf die diesbezüglich geteilten Perspektiven und Standpunkte von Interviewter und Interviewerin hindeutet. Dies erlaubt der Sprecherin

[277] „[…] öyle hatırlıyorum yani şey olunca konu eğitim olunca kimlik olunca siyaset falan olunca aklıma gelen şeyler bunlar“ (Büşra, Z. 53f.)

Büşra ein grundlegend anderes, sehr viel gefestigteres Sprechen, als dies der Sprecherin Latife möglich ist. Angesichts dessen, dass der Interviewerin ein Konsens mit Büşras Einordnungen zugeschrieben wird, erscheinen dann ihre biographischen Darstellungen wie eine Bestätigung der Theorie. Zum Ausdruck kommt dies auch an einer Stelle im Interviewtext, wo Büşra über ihre Motivation zur Teilnahme an der Studie Auskunft gibt: „Zum Beispiel dein Thema, besonders weil es deine Doktorarbeit ist, *hani* wollte ich dir meine eigenen persönlichen Erfahrungen erzählen“[278]. Deutlich wird in dieser Aussage, dass die ‚eigenen Erfahrungen‘, die Büşra mit der Interviewerin teilt, als wichtiger Beitrag zum Forschungsthema der Interviewerin eingeschätzt werden. Laut Susann Fegter und Nadine Rose kann der Rekurs auf eigene Erfahrungen auf unterschiedliche Sprechpraktiken hinweisen. Für den Fall Büşra scheinen mir zwei Effekte erfahrungsbezogenen Sprechens zentral zu sein: Zum einen kann man „die Artikulation sozial situierter Erfahrungen als wichtigen Akt der Repräsentation“ (Fegter/Rose 2013: 73) verstehen, mithilfe dessen etablierten, mehrheitsgesellschaftlichen Perspektiven die Selbst- und Weltsichten von Personen auf marginalisierten Sprechpositionen entgegengesetzt werden. Zum anderen kann Erfahrung eingesetzt werden im Sinne „einer Beglaubigungspraktik, die Aussagen als ‚richtig‘ oder ‚wahr‘ bezeugt und auf diese Weise legitimiert“ (ebd.: 76). Für den Sprechraum im Interview, der im Fall Büşra sichtbar wird, kann die Darstellung eigener Erfahrungen daher gewissermaßen als *Bestätigung* und *Verifizierung* des von der Forscherin theoretisch als relevant angenommenen Zusammenhangs von marginalisierten Schulbildungserfahrungen und (rassistischen) Macht- und Herrschaftsstrukturen gelesen werden. Darüber weist sich die Sprecherin Büşra auch als passende Gesprächspartnerin für das Forschungsthema aus: Zu ihm kann sie eigene Erfahrungen hinzusteuern.

In der Kontrastierung der beiden Fälle zeigt sich, dass die Sprecherin Latife sehr viel mehr an der Herstellung und Aushandlung eines (normativ geteilten) Sprechraumes arbeiten muss, als dies im Fall Büşra notwendig ist, da hier nicht nur ein Vorgespräch, sondern auch eine inhaltliche Übereinkunft zwischen Interviewerin und Interviewter stattfand, die dem Sprechen und Orientieren im offenen Raum des biographisch-narrativen Interviews eine Sicherheit verleihende Wirkung hat. Während somit im Fall Latife erst auszuhandeln erscheint, wo die Grenzen des Sagbaren im Interview verlaufen, ist dies im Fall Büşra bereits vorgelagert: Das Sprechen im Interview erscheint damit um diese Aushandlung zwischen Interviewter und Interviewerin entlastet, was den Raum für die detaillierte Darstellung aus der geteilten Perspektive vergrößert. Ein Effekt dieser beiden unterschiedlichen Sprechräume ist dann auch die unterschiedlichen Passungsverhältnisse zwischen den Interviewten und ihrer Interpretationen des Forschungsthemas: Während Latife zum Ausdruck bringt, eigentlich nicht die richtige Auskunftgebende für das Interview zu sein, legt Büşras Interviewtext nahe, dass sich die Sprecherin in Bezug darauf, wie sie das Forschungsthema der Interviewerin verstanden hat, eine hohe Passung zu und Relevanz von ihren eigenen Erfahrungen erkennt.

Wer wird also als wer in der Interviewsituation anerkennbar? Meine Ausgangsthese bezüglich dieser Frage war, dass sich die Anlage des Sprechraums im Interview für beide Fälle als in unterschiedlichem Maße anschlussfähig erweist. Während der solidarische Raum im Fall Büşra als hochgradig anschlussfähig bezeichnet werden kann, zeigt sich im Fall Latife der Interviewraum als ein Raum, in dem das Sagbarkeitsfeld fortwährend performativ verhandelt und hervorgebracht werden muss. Die Notwendigkeit, sich im Interview behaupten

[278] „Mesela konun, senin bu özellikle doktora tezin olduğu için hani sana kendi kişisel tecrübelerimi anlatmak istedim“ (Büşra Z. 999ff.)

zu müssen, lese ich als Fortführung jener Räume, in denen das Subjekt Latife bereits vorher als natio-ethno-kulturell Markierte angesprochen worden war und sich dazu verhalten musste. In diesem Sinne wird die Verhandlungsweise des *doing unkurdish* im hohen Maße durch den eröffneten Anerkennbarkeitsraum im Interview mit ermöglicht. In diesem Sinne hat der Vergleich der Sprechräume des Interviews gezeigt, dass sich die Subjekte Latife und Büşra in unterschiedlicher Weise zu den im Interviewraum gültigen, wenn auch nur implizit operierenden Normen der Anerkennbarkeit in Beziehung setzen (können). Diese stellen meines Erachtens einen wichtigen Rahmen dafür dar, wie umkämpft der Sprechraum des Interviews ist und welche Formen der Verhandlungen in ihm intelligibler erscheinen als andere. Er ist in dieser Hinsicht ebenso ein machtvoller Raum der Subjektkonstitution, der als ein spezifisches diskursives Arrangement einen ermöglichenden wie restringierenden Anerkennungsraum darstellt.

Mit dem Anliegen, das Erkenntnisinteresse an Formen subjektiver Verhandlung von *outsiderness* empirisch zu bearbeiten, habe ich in diesem Unterkapitel Erkenntnisse der Fall-Re-Konstruktionen von Büşra Kahraman und Latife Taş einer vergleichenden Analyse unterzogen. Zunächst war dabei deutlich geworden, dass die Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in beiden Fällen unterschiedlich durch den nationalen Diskurs in Anspruch genommen wird und sich somit lokale Ausgestaltungen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnisse an den jeweiligen konkreten Schulen in den Fällen Büşra und Latife fanden. Für die Ebene des Einzelsubjektes bedeutet dies, dass sich Büşra und Latife jeweils zu unterschiedlichen Ausdrucksformen von *outsiderness* am Ort der türkisch-nationalen Schule zu verhalten haben, in denen kurdisch positionierte Subjekte tendenziell de-thematisiert oder zwar anerkannt, aber abgewertet werden. Beide Fälle legen nahe, dass sich diese Diskursstränge natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in Problemlagen übersetzen lassen, die biographisch von den Subjekten bearbeitet werden (müssen): Kennzeichnend für den Fall Büşra war die Bearbeitung der Problemlage, als kurdisch Positionierte (am Ort Schule) nicht anerkennbar zu sein, während im Fall Latife das Problem, als kurdisch Positionierte sichtbar und potenziell verletzend angesprochen zu werden, bearbeitet wird. Während für den Fall Büşra die Verhandlungsform Entselbstverständlichung durch gegenhegemoniales Wissen relevant geworden war, mit dem die Hauptfigur Büşra im Raum der Familie in Kontakt kommt, hatte sich als charakteristische Verhandlungsform im Fall Latife das *doing unkurdish*, d.h. die permanente Arbeit an der eigenen Identifizierbarkeit als natio-ethno-kulturell Markierte zeigen lassen. Mit beiden Verhandlungsformen werden die subjektiv bedeutsamen, an die gesellschaftlichen Zugehörigkeitsverhältnisse rückgebundenen Problemstellungen biographisch bearbeitet. Als eine weitere bedeutsame Dimension der subjektiven Verhandlung von *outsiderness* hat sich die genauere Bestimmung unterschiedlicher Sprechmodi erwiesen, welche ebenfalls als Praktiken der jeweiligen Problembearbeitung verstanden werden können. *Outsiderness* wird so im Fall Büşra über die Sprechmodi der Skandalisierung, Exemplarisierung und Individualisierung verhandelt, im Fall Latife ließen sich die Sprechmodi Inszenierung von Zufälligkeit, *Othering* und Meinungsäußerung/Didaktisierung als Verhandlungformen im Sprechen feststellen. Neue Räume und neue Subjektpositionen, von denen aus *outsiderness* verhandelt werden kann, ergeben sich in beiden Fällen in der Gymnasialzeit und weisen auf alternative Möglichkeiten hin, wie sich die Subjekte innerhalb von Zugehörigkeitsverhältnissen positionieren können. In beiden Fällen besteht die Erarbeitung von neuen Welt- und Selbstverhältnissen zwar innerhalb konkreter Anrufungsszenarien (als Kurdin sowie als Muslimin), diese stellt jedoch zugleich die Verhandlung der permanenten, dauerkrisenhaften

Verletzungen aufgrund des Status nicht fragloser Zugehörigkeit dar. Eine alternative Perspektive auf das eigene Sein und den individuellen Ort in der Welt zu werfen ist eng verbunden mit der Möglichkeit, sich ein wenig mehr von den Zugehörigkeitsverhältnissen zu distanzieren. Die Bedingungen der Möglichkeit, dass *outsiderness* in den beiden Fällen auf unterschiedliche Weisen verhandelt wird, ist zudem auf die verschiedenen Sprechräume im Interview zurückzuführen. Auch das Sprecharrangement des Interviews wird, so ist deutlich geworden, durch unterschiedliche Normen der Anerkennbarkeit gerahmt, die manche subjektiven Verhandlungen – vor allem solche, die sich kritisch gegenüber den Zugehörigkeitsverhältnissen äußern – intelligibler machen als andere.

Die im Fallvergleich hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen sichtbar gewordenen unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Räume, Gegenstände und Ressourcen der Verhandlung von *outsiderness* sowie die konkreten subjektiven Verhandlungsformen, die herausgestellt werden konnten, stellen wichtige Erkenntnisse in Bezug auf das Forschungsinteresse an Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* dar. Ich möchte das folgende Kapitel dazu nutzen, diese Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen einzuordnen, zu diskutieren und weiter zu theoretisieren. Sie können einerseits einen Betrag zur Diskussion über die nationale Schule in der Türkei sowie Erfahrungen kurdisch positionierter Subjekte in und mit dem türkischen Schulsystem leisten, und können mit diesem Interesse zu anderen Fällen im Sample ins Verhältnis gesetzt werden. In dieser Hinsicht liefern sie Antworten auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Arbeit, wie Subjekte im Sprechen über ihre eigene Schulbildungsbiographie *outsiderness* verhandeln. Zum anderen leisten die Erkenntnisse aber auch wichtige Hinweise für eine theoretische Beschäftigung mit dem Verhältnis von marginalisiertem Subjektsein und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie können mit einem solchen Interesse als Ausgangspunkt für die Bearbeitung des allgemeineren Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie genutzt werden, das in der genaueren Erfassung von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* besteht. Beiden Ebenen – ergänzt um eine dritte Ebene der Abstrahierung und Reflexion auf Ebene der Methodologie – möchte ich im folgenden Kapitel genauer nachgehen.

5 Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*: forschungsfeldbezogene, theoretische und methodologische Perspektivierungen

Nachdem nun die beiden Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş hinsichtlich empirisch und theoretisch relevanter Dimensionen verglichen wurden, möchte ich im Folgenden eine Rückbindung der empirischen Erkenntnisse an das Ausgangsinteresse der Untersuchung vornehmen. Die vorliegende Untersuchung verschreibt sich dem Interesse an Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Dazu hatte ich konkret die Frage danach gestellt, wie Subjekte im Sprechen über eigene (schulbildungs-)biographische Erfahrungen *outsiderness* verhandeln und sich über dieses Verhandeln als Subjekte konstituieren. Als eine spezifische Konstellation, in der *outsiderness* als strukturierendes Prinzip von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden werden kann, sind in der vorliegenden Studie die biographischen Artikulationen kurdisch positionierter junger Frauen in der Türkei analysiert worden. An diesem Punkt der Arbeit möchte ich die Erkenntnisse der fallbezogenen Analysen und deren Vergleich in drei unterschiedliche Richtungen weiterdenken, einordnen und reflektieren: in Richtung ihrer forschungsfeldbezogenen Aussagekraft, der theoretischen Abstrahierungen, die sie ermöglichen, sowie einer methodologischen Reflexion.

Diese drei Richtungen möchte ich im Folgenden voneinander trennen, um sichtbar zu machen, dass sich aus der Untersuchung Erkenntnisse ableiten, die auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind und zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskussionen beitragen können. So möchte ich mich im ersten Schritt jenen Erkenntnissen zuwenden, die sich bezüglich des spezifisch-situierten Kontextes der Interviews, d.h. den Erfahrungen kurdisch positionierter und sich positionierender Menschen in der Türkei, insbesondere am Ort Schule, festhalten lassen (5.1). Sodann widme ich mich einer vertiefenden Theoretisierung, die auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse danach fragt, wie Subjektwerden unter Bedingung von *outsiderness* genauer beschrieben werden kann, und diskutiere hierfür die Dimension der (Nicht-)Souveränität (5.2). Zuletzt möchte ich dann auf methodologischer Ebene eine Reflexion vollziehen, indem ich mich mit den Möglichkeiten und Grenzen ‚zu sprechen' auseinandersetze, die bezüglich der Verbindung von biographischem Forschungszugang, subjektivierungstheoretischer Rahmung und machtanalytischem Anliegen im Analyseprozess sichtbar geworden sind (5.3).

Mit den untenstehenden Ausführungen verfolge ich nicht das Ziel, ausgearbeitete Theoretisierungen und Verallgemeinerungen darzulegen. Vielmehr geht es mir an dieser Stelle darum, die Erkenntnisse der empirischen Analyse auf ihre Beiträge auf unterschiedlichen Ebenen hin zu befragen. Damit möchte ich bereits vorliegende Wissensbestände, theoretische Konzepte und methodologische Überlegungen anreichern, die Möglichkeiten und Grenzen der vorliegenden Studie diskutieren und neue Fragen formulieren, die anhand der empirischen Untersuchung aufgeworfen werden können.

5.1 Empirische Befunde zur türkisch-nationalen Schule als Ort der Verhandlung von *outsiderness*

In Abschnitt 2.1 habe ich mich an das Forschungsfeld Nation und Schule im Kontext Türkei angenähert, indem ich unter anderem eine Sichtung jener Forschungsarbeiten vorgenommen habe, die sich mit Schulbildung und natio-ethno-kulturell codierter Marginalisierung in der Türkei auseinandersetzen. Dieser Forschungsstand hatte ergeben, dass relativ wenige qualitativ-empirische Studien vorliegen, die die Perspektive kurdisch positionierter Schüler*innen in der Türkei in den Blick nehmen. Zudem konnte ich ein Desiderat hinsichtlich der theoretischen Perspektivierung identifizieren, mit der die spezifischen Erfahrungen kurdisch positionierter Personen im türkischen Schulsystem in den Blick genommen werden können. Ich möchte nun meine empirische Untersuchung daraufhin befragen, was sie zur Bearbeitung dieser Forschungslücke aus subjektivierungstheoretischer Sicht beitragen kann.

Mit den intensiv analysierten Fällen Büşra Kahraman und Latife Taş ist bisher nur ein Teil der von mir re-konstruierten Empirie gezeigt worden. Für die folgende Bündelung und Verdichtung jener Erkenntnisse, die Aussagen über das konkrete Forschungsfeld ‚Schulbildung in der Türkei aus Perspektive kurdisch positionierter Personen' ermöglichen, sollen die Erkenntnisse aus den Einzelfällen sowie dem Fallvergleich ans Gesamtsample rückgebunden werden. Damit sollen die bereits gewonnenen Erkenntnisse in Richtung ‚forschungsfeldbezogener Abstrahierungen' verdichtet, weiter ausdifferenziert und theoretisch eingeordnet werden. Zum einen hoffe ich darüber deutlich zu machen, dass die präsentierten Fälle Büşra und Latife nicht als zwei sich gegenüberstehende Pole eines Kontinuums zu verstehen sind: Obschon das Zeigen zweier Fälle automatisch mit der Gefahr einhergeht, eine solche Polarität zu suggerieren, verstehe ich sie eher als zwei markante empirische Fälle, anhand derer ein breiteres Spektrum aufgespannt werden kann. Zum anderen kann das Hinzuziehen der forschungsfeldbezogenen Erkenntnisse aus anderen Fällen helfen, die tiefenanalysierten Fälle Büşra und Latife besser in diesem Spektrum zu verorten.

Die Erkenntnisse, die meine Studie zum Forschungsfeld Schulerfahrungen kurdisch positionierter Personen in der Türkei beitragen kann, möchte ich im Folgenden in einem Zweischritt besprechen. Zunächst möchte ich der Frage nachgehen, welche Aussagen auf Grundlage meiner empirischen Analyse über den Raum der türkisch nationalen Schule mit Bezug auf *outsiderness* getroffen werden können (5.1.1). In einem zweiten Schritt wende ich mich einer Skizzierung unterschiedlicher Arten und Weisen zu, wie sich marginalisierte Subjekte zu und in diesem nationalen schulischen Raum verhalten (5.1.2).

5.1.1 Bildungsinstitutionelle Verhandlungen von outsiderness *in der türkisch-nationalen Schule*

Anhand der Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş konnte bisher gezeigt werden, wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit am Ort Schule über den Rückgriff auf zwei unterschiedliche Logiken des türkischen Nationalstaatsdiskurses wirkmächtig wird: So war im Fall Büşra besonders der Entwicklungs- und Bedrohungsdiskurs virulent geworden, der die Existenz kurdischer Subjektpositionen systematisch zu de-thematisieren sucht. Anhand des Falls Latife konnten natio-ethno-kulturell codierte Grenzziehungen maßgeblich durch Bezüge auf einen

Abwertungsdiskurs herausgestellt werden, der kurdische Subjektpositionen herabwürdigt und aus dem national gefassten Wir auszugrenzen sucht. Die Mehrzahl der weiteren Fälle in meinem Sample konnte diesen Orientierungen zugeordnet werden, zugleich ließen sich an ihnen weitere Facetten der nationalen Schule und ihrer subjektkonstituierenden Effekte aufzeigen. Bei einer Betrachtung des Gesamtsamples unter dem Aspekt der Relevanz des nationalen Diskurses in den Konstruktionen des schulischen Raums innerhalb der jeweiligen Interviewtexte fiel zudem eine Überschneidung mit der Dimension ‚Örtlichkeit' bzw. ‚Region' auf: Mit einer Ausnahme wurde in den Interviewtexten derjenigen Frauen, die die Schulzeit in den kurdischen Provinzen des Landes absolviert hatten, die Schule als ein Ort entworfen, an dem eine kurdische Zugehörigkeit nicht thematisiert wurde und nicht thematisierbar erschien. Der Abwertungsdiskurs hingegen zeigte sich tendenziell als strukturierende Größe in den Konstruktionen von Schule, die sich aus den in der Westtürkei beschulten Interviewpartnerinnen herausarbeiten ließen. Mit De-Thematisierung einerseits und Abwertung andererseits zeigen sich in meinem empirischen Material grundsätzlich zwei unterschiedliche Umgangsweisen des türkischen Staates mit natio-ethno-kulturell codierter Differenz am Ort Schule, die einen deutlichen Rückbezug zu unterschiedlichen Konstruktionen der kurdischen Anderen in der Geschichte des türkischen Nationalstaats zeigen (vgl. Yeğen 2009).

Die De-Thematisierung kurdischer Subjektpositionen, wie sie vor allem für Schulerfahrungen in den mehrheitlich von sich als kurdisch identifizierenden Personen bewohnten Landesteilen der Ost- und Südosttürkei re-konstruiert werden konnte, lese ich, wie bereits erwähnt, als Anschluss an einen staatlichen Leugnungsdiskurs (Yeğen 1999: 560; Flader 2014: 39), über den kurdische Zugehörigkeit jahrzehntelang sozial unintelligibel gemacht wurde. Allgemein schließt nationale Bildung in der Türkei, wie die Re-Konstruktion der Bildungsinhalte in Abschnitt 2.1 deutlich gemacht hat, in direkter Weise an diese Nicht-Repräsentation von Kurd*innen im türkisch-nationalen Diskurs an. Der Umstand, dass es innerhalb meines Samples gerade Schulbildungserfahrungen von Schülerinnen aus der Osttürkei sind, die vor dem Hintergrund dieses Leugnungsdiskurses lesbar werden, verweist dabei auf eine Kontinuität orientalistischer Diskurse über ‚den Osten' und die zentrale Rolle von Bildung innerhalb der ‚Zivilisierungsmissionen' kemalistischer Eliten (Zeydanlıoğlu 2008, vgl. Abschnitt 1.1). In diesem Sinne muss die De-Thematisierung kurdischer Zugehörigkeit am Ort Schule als eine bildungsinstitutionelle Verhandlung, d.h. eine spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung mit natio-ethno-kultureller Differenz gelesen werden, die in direkter Weise an das Ziel anschließt „to stamp out ethnic differences in the eastern provinces through its vast infrastructure of obligatory education" (Üngör 2012: 180). Die diskursive Eliminierung nicht-türkischer Zugehörigkeiten ist, so lässt sich vermuten, gerade dort von zentraler Bedeutung, wo das ‚Management' von outsider-Subjekten schwierig werden könnte und diese „unmanageability of the unknown, the diverse, the heterogeneous" (Goldberg 2002: 34) die nationale Einheit potenziell gefährdet. In Landesteilen, in denen sich die Mehrheit der Bevölkerung als kurdisch versteht und gegenhegemoniale Kräfte wie die kurdische Bewegung wirkmächtigen Einfluss auf die Haltung der Menschen gegenüber dem Staat nehmen, steht somit umso mehr die Reproduktionsfunktion von Schule im Fokus, deren Aufgabe es ist, herrschende gesellschaftliche Bedingungen zu sichern (Wenning 1999: 146) – und dies auch potenziell gegen (gegenhegemoniale) Einflüsse aus der außerschulischen Sphäre. Abwertungen, Herabsetzungen und Entwertungen der kurdischen Zugehörigkeit, die innerhalb meines Samples vor allem in Schulbildungsbiographien aus der Westtürkei sichtbar werden, würden hingegen bedeuten, dass diese Zugehörigkeit überhaupt einen Platz und eine Anerkennung innerhalb des Sagbarkeitsfeldes erhält. Im Unterschied dazu macht es die De-Thematisierung

kurdischer Zugehörigkeit innerhalb staatlicher Diskurse „rhetorically impossible to voice intelligible claims für self-determination“ (Flader 2014: 40).

Demgegenüber verweisen die diskriminierenden und stigmatisierenden Zuschreibungen, die in den Schulbildungsbiographien der in der Westtürkei beschulten Frauen in meinem Sample sichtbar werden, auf die Wirkmächtigkeit einer mehrheitstürkischen, national gerahmten Normalität. Angesichts dieser wird die kurdische Zugehörigkeit der von mir befragten Frauen in westtürkischen Schulen besonders als Abweichung innerhalb der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung sichtbar. „Living among the majority population in the west“, so schreibt Ulrike Flader, „exposes many Kurds to everyday racism“ (Flader 2014: 58). Cenk Saraçoğlu hat die Tendenz von rassistischen Stigmatisierungen kurdisch positionierter Personen im westtürkischen urbanen Umfeld mit dem Begriff „exclusive recognition“ beschrieben (Saraçoğlu 2009; 2010). Damit bezeichnet er die identifizierende Abwertung von kurdisch positionierten Personen, welche er an Alltagsdiskurse zurückgebunden sieht: Insbesondere im Kontext von Migration aus den östlichen in die westlichen Landesteile seit den 1980er Jahren (aus sozioökonomischen Gründen oder aufgrund von Kriegszuständen in ihren Herkunftsorten) sieht Saraçoğlu Praktiken des Identifizierens und Stigmatisierens von kurdisch Positionierten in einem Bedrohungsnarrativ begründet. Insbesondere unter Bedingungen neoliberaler Strukturen zeichnete sich die Situation der migrierten Personen im westtürkischen urbanen Umfeld zumeist durch „new forms of poverty, isolation, and social exclusion“ (Göral 2016: 112) aus. Özgür Sevgi Göral spricht diesbezüglich von einer Ethnisierung der Debatten über das Urbane, die sie damit erklärt, dass die sogenannte ‚kurdische Frage‘ „has become an ethnopolitical and urban/metropolitan issue instead of remaining within regional limits“ (ebd.: 114). In diesem Sinne kann die Abwertung kurdischer Positionen, wie sie auch in einem Teil der von mir erhobenen Interviews deutlich wird, als Reaktion auf die Irritation von Zugehörigkeitsverhältnissen durch die Anwesenheit von kurdisch positionierten Personen im westtürkischen urbanen Kontexten allgemein und von kurdisch positionierten Schüler*innen im Konkreten verstanden werden. In diesen abwertenden Bezeichnungs- und Behandlungspraktiken, die sich aus den westtürkischen Schulbildungsbiographien in meinem Sample herausarbeiten ließen, liegt damit immer auch das Moment der Aufwertung und Vergewisserung des nationalen Wirs (vgl. Kooroshy/Mecheril 2018: 83). Ausgehend von der Annahme, dass Schulen als staatliche Institutionen die Selbstverständnisse von Subjekten bezüglich ihrer sozialen Position in Gesellschaft formen (Althusser 2010; Grabau/Rieger-Ladich 2014: 64; vgl. auch Wenning 1999: 146ff.), gehen mit De-Thematisierung und Abwertung als zwei unterscheidbaren bildungsinstitutionellen Verhandlungsformen von *outsiderness* dementsprechend auch unterschiedliche Weisen einher, auf Subjekte zuzugreifen. Wie dies empirisch geschieht, möchte ich anhand von punktuellen Rückbezügen auf einzelne Fälle meines Samples besprechen.

Die De-Thematisierung nicht-türkischer Wissensbestände, Sprachen und Subjekte in der türkisch nationalen Schule zeigte sich beispielsweise, wie am Fall Büşra deutlich geworden war, über den abrupten Bruch zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache Kurdisch und der in der Schule einzigen anerkennbaren Sprache Türkisch. Damit wird eine Situation thematisch, die bereits in anderen Studien als geteilte Erfahrung kurdischsprachiger Kinder beim Eintritt in die türkisch-nationale Schule herausgestellt wurde, die mit weitreichenden Folgen für die Schulbildungsbiographie einhergehen kann (vgl. Coşkun et al. 2011: 79ff.; Flader 2014: 120ff.). Zudem manifestierte sie sich über ein Management von Wissen, indem erwünschtes, dem nationalen Narrativ entsprechendes Wissen vermittelt und unerwünschtes, das nationale

Narrativ infrage stellendes Wissen unangesprochen blieb oder zugunsten des hegemonialen Narrativs umgedeutet wurde. Der Fall Büşra wies darauf hin, wie die Diskrepanz zwischen der außerschulischen, vor allem familiären Lebenswelt und der Lebensrealität in der Schule als konflikthaft erlebt werden kann. Dies schließt an die Erkenntnisse anderer empirischer Studien an, die herausstellen konnten, dass die tägliche Konfrontation national-gerahmter Bildungsinhalte in der vorgegebenen Sprache Türkisch zu einer Entfremdung kurdisch positionierter Schüler*innen von ihren Familien führen kann (Coşkun et al. 2011: 87; Flader 2014: 48). Wenn auch im Fall Büşra meiner Re-Konstruktion zufolge diese Entfremdung nicht eintritt, zeigt sich darin doch der machtvolle Zugriff der Institution Schule auf den*die Einzelschüler*in.

In einem anderen Fall meines Samples, dem Fall Nurşen Gümüş, wurde hingegen deutlich, dass die De-Thematisierung nicht-türkischer Zugehörigkeiten am Ort Schule nicht unbedingt als konflikthaft eingeordnet werden muss, sondern auch dazu führen kann, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit gar nicht als eine (schul-)biographisch relevante Kategorie eingeordnet wird. Dies, so ließ der Vergleich der Fälle Büşra und Nurşen vermuten, ist besonders dort möglich, wo sich der familiäre Raum nicht als Widerspruch zum schulischen Raum zeigt. Vielmehr wird hier die in der Schule vermittelte nationalstaatliche Wahrheit angenommen und als Normalität akzeptiert, so z.B. Atatürk als eine positive Figur einzuordnen. ‚Atatürk lieben' (*Atatürk'ü sevmek*) ist ein Motiv, das nicht nur im Interviewtext von Nurşen, sondern auch in anderen Fällen in meinem Sample nicht nur als schulische Erwartung, sondern auch als internalisierte Norm und Selbstbeschreibung der Subjekte aufgerufen wird. Es verweist meiner Lesart zufolge auf die wirkmächtige Installierung von Mustafa Kemal als nationalem Helden im emotionalen Register von Schüler*innen (und im weiteren Sinne von nationalen Staatsbürger*innen) und zugleich auf eine spezifische Formierung nationaler Geschichtsschreibung, die am Ort Schule vermittelt wird.

Die analysierten biographischen Texte verweisen jedoch auch darauf, dass die nationalgefasste schulische Normalität irritiert werden kann. In den Interviews von Büşra und Nurşen werden solche Irritationen vor allem durch die Praxis des ‚in die Berge Ziehen' (*dağa çıkmak*) sichtbar, d.h. wenn ein*e Schüler*in vorzeitig die Schule verlässt, um sich dem organisierten kurdischen Widerstand anzuschließen. Innerhalb des schulisch-diskursiven Raums, der eine kurdische Zugehörigkeit in den Bereich des Nicht-Anerkennbaren verweist, wird jedoch dann tendenziell eine De-Thematisierung dieser Art der Störung der nationalen Wahrheit notwendig. Fälle von ‚in die Berge Ziehenden' (*dağa çıkanlar*) scheinen dementsprechend die national-schulische Wirklichkeit nicht im Mindesten zu irritieren: Im Fall Nurşen wurde deutlich, wie die plötzliche Abwesenheit solcher Schüler*innen von schulischer Seite ohne Erklärung blieb und von Lehrkräften, aber auch Mitschüler*innen, mit Gleichgültigkeit (*umursamazlık*, Nurşen Z. 119f.) quittiert wurde. Zudem macht der Fall Nurşen darauf aufmerksam, dass gerade die De-Thematisierung des *dağa çıkmak* durchaus auf subjektiv-biographischer Ebene zu irritieren vermag. Im Fall Nurşen ist das völlige Schweigen aufseiten schulischer Akteure zum plötzlichen Verschwinden einer*s befreundeten Mitschüler*in Anlass, sich kritisch mit dem Verhältnis von türkischem Staat und kurdisch positionierten Personen auseinanderzusetzen. In den Fällen Büşra wie auch Merve Durmaz hingegen werden die *dağa çıkanlar* eher als sichtbar werdendes, zu bedauerndes Versagen einer pädagogischen Aufgabe der Schule gerahmt. Aufgerufen wird damit ein Diskurs über die transformatorische Kraft von Schulbildung, die an das Modernisierungsnarrativ insbesondere der frühen Türkei anschließt, in welchem in Schulbildung die „capacity to educate and transform a largely peasant population" (Ergin et al. 2018: 5) gesehen wurde. Diese Konstruktion bringt darüber

hinaus den organisierten kurdischen Widerstand einmal mehr kriminalisierend als Milieu sozialen Abstiegs hervor und klammert damit identitätsstiftende Motive des *dağa çıkmak* aus. Die De-Thematisierung und Verschiebung des Problems hin zu einem pädagogischen müssen meiner Lesart zufolge auch als bildungsinstitutionelle Umgangsweisen mit dem Sichtbarwerden von nicht ‚geglückter' Türkifizierung gelesen werden.

Während besonders die Fälle Büşra und Nurşen auf eine Nicht-Anerkennung kurdischer Positionen am Ort Schule hinwiesen, wurde in anderen Interviewtexten die nationale Schule, insbesondere in westtürkischen Landesteilen, als ein natio-ethno-kulturell strukturierter Anrufungsraum entworfen, in dem kurdisch positionierte Schüler*innen nicht unbedingt systematisch, aber potenziell degradierend adressiert werden können. Nicht mehr über die De-Thematisierung der Existenz einer kurdischen Zugehörigkeit wird die nationale Norm wirksam, sondern über eine Identifizierung und Abwertung eben dieser. Die entsprechenden Fälle in meinem Sample legen die Lesart nahe, dass die Schule ein Ort ist, an dem kurdisch positionierte Kinder lernen, wie sie gesellschaftlich positioniert sind. Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. So war z.B. im Fall Dilan Sezer die Schule der Ort, an dem die Hauptfigur mit dem türkischen Namen in ihrem Pass gerufen wurde, während sie bis dahin an ihren inoffiziellen kurdischen Namen gewöhnt war (Dilan, Z. 12ff., vgl. auch Flader 2014: 131f.). Wenn auch die Existenz der kurdischen Sprache und Zugehörigkeit zwar hier nicht geleugnet wurde, lernte Dilan, dass ihrer Muttersprache Kurdisch im schulischen Kontext kein Wert zugesprochen wird. Solche Praktiken machen deutlich, als wer Kinder am Ort Schule (und darüber hinaus) (nicht) anerkennbar sind. Die Ersetzung des kurdischen Rufnamens durch den türkischen Namen im Ausweis verweist darauf, „dass sich das Kind einem Normalisierungsprozess unterwerfen muss, um im Klassenzimmer, und im weiteren Sinn in der Schule, ein anerkennbares Subjekt zu werden" (Butler 2014: 185). Diese schulische Umbenennung suggeriert hier eine offiziell-öffentliche türkische Identität, die die kurdische Identität in den symbolischen Status des Inoffiziell-Privaten versetzt.

In anderen Fällen wurde deutlich, welches spezifische Selbstverhältnis kurdisch positionierten Kindern am Ort Schule nahegelegt wird. Nicht nur im Fall Latife, anhand dessen die herabwürdigende Anrufung „Du bist auch Kurdin, ne?" als Beschämung herausgearbeitet wurde, sondern auch in anderen Fällen wird den Schüler*innen vermittelt, sich für eine kurdische Zugehörigkeit zu schämen. Scham, so schreibt Sighard Neckel, „setzt ein Idealbild des eigenen Selbst voraus, gegen das die Person dann beschämend abfallen kann. Scham ist schließlich von dem Gefühl, gegen eine Norm verstoßen zu haben, nicht zu trennen" (Neckel 1991: 16). Deutlich wird das Motiv der Scham in den Interviews immer wieder im Hinblick darauf, mit diesem Verstoß gegen die natio-ethno-kulturell codierte nationale Norm als Andere sichtbar zu werden. Die Beschämung, mit der das Sichtbarwerden als ‚Kurd*in' belegt wird, ruft dabei die unterschiedliche Wertigkeit von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten in der türkisch-nationalen Schule auf. Empirisch wird dies u.a. deutlich beim schulischen Ritual, sich neuen Lehrkräften vorzustellen, was etwa in den Fällen Merve Durmaz und Filiz Aytaç zum Ausdruck gebracht wird. Im Fall Merve, die die Schule in Istanbul besucht, wird besonders das Nennen des osttürkischen Herkunftsorts als ein wiederkehrendes schamvolles Moment konstruiert, während im Fall Filiz das Preisgeben der Berufe ihrer Eltern, der Anzahl ihrer Geschwister oder des Wohnviertels der Familie Filiz vor Lehrkräften und Mitschüler*innen als ‚Andere' sichtbar werden lässt.

Allgemeiner lässt sich auf Grundlage dieser empirischen Beispiele aus den Fällen Dilan, Latife, Merve und Filiz die Aussage formulieren, dass die Schule einen Raum darstellen

kann, in dem Subjekte die Erfahrung machen, der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung in ihren vielseitigen Codierungen (z.B. Geburtsort, erstgelernte Sprache, der eigene Name, aber auch die Familiengröße) nicht zu entsprechen, während jedoch andere Mitschüler*innen ihr problemlos entsprechen können. An den biographischen Konstruktionen der Frauen, die die Schule in der Westtürkei besucht haben, verwirklicht sich die Abwertung der eigenen Positioniertheit als outsider-Subjekte maßgeblich über den Vergleich mit nationalen insider-Subjekten, infolge dessen sie als Abweichung erscheinen. Die damit verbundene Scham, die in direkter Verbindung zum Sichtbarwerden als natio-ethno-kulturell codierte Andere steht, verweist auf die subjektivierende Wirkung dieser Norm, anhand derer kurdisch positionierte Schüler*innen ein Selbstbild von sich als Andere entwerfen: „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt" (Foucault 1994: 260), d.h. die Rolle derjenigen, die als von der Norm abweichend identifiziert werden, sowie die Rolle derjenigen, die diese Abweichung beobachten. In diesem Sinne stellt die Sichtbarkeit als Andere „den wirksamsten Mechanismus der Verinnerlichung von Machtverhältnissen" (Neckel 1991: 38) dar.

Eine Ausnahme zu den beiden diskursiven Orientierungen der De-Thematisierung und Abwertung stellte jedoch das Interview mit Miray Tosun dar, die die Schule in einer mittelgroßen Stadt in den kurdischen Provinzen besucht hat. In ihrem biographischen Text wird die Schule als ein Ort eingeführt, der sich weder durch Ausgrenzung und Abwertung noch durch Ignorieren kurdischer Zugehörigkeit auszeichnet, sondern als ein Raum der Kompliz*innenschaft mit Lehrkräften, deren politische Gesinnung als ‚prokurdisch' beschrieben wird. Dies bedeutet nun nicht, dass der schulische Raum, den Miray entwirft, nicht von *outsiderness* strukturiert wäre: So bleiben etwa die (zentralistisch organisierten) Bildungsinhalte weiterhin nationalistisch ausgerichtet. Aber auch die Notwendigkeit von verbündeten Lehrkräften am Ort der nationalen Schule stellt ein Phänomen dar, das durch die nationalstaatlichen In- und Exklusionsverhältnisse bedingt ist. Der Fall Miray verweist damit auf die Bedeutung des Faktors der Haltung der Lehrkräfte, der eine rahmende Größe für Zugehörigkeitserfahrungen von Schüler*innen am Ort Schule darstellt: Das schulische wie außerschulische Umfeld, das im Fall Miray konstruiert wird, zeichnet sich dementsprechend durch eine gegenhegemoniale Normalität aus, in die man automatisch hineinwächst („bunların içinde BÜYÜYORSUN ZATEN", Miray, Z. 344, „Darin WÄCHST DU SOWIESO AUF"). Die Schule erscheint im Fall Miray somit als Ort, an dem eine nationale Etikette pflichtschuldig erfüllt wird, obschon selbst die Lehrkräfte nicht an sie glauben.

Der Fall Miray deutet bereits darauf hin, dass die oben angedeutete Tendenz, dass Anleihen des Diskurses der De-Thematisierung in Schulbildungsbiographien in der Osttürkei deutlicher wurden, während Sagbarkeitsfelder und Positionierungsräume in Schulbildungsbiographien der Westtürkei eher durch einen Abwertungsdiskurs strukturiert werden, keinesfalls schematisch gesehen werden darf. So zeigen sich beispielsweise auch ortsübergreifend ähnliche Praktiken, wie z.B. Versuche von Lehrkräften, kurdisch positionierte Schüler*innen von Sympathien mit der PKK fernzuhalten oder aber die Abwertung der kurdischen Sprache. Beide Diskursstränge stehen somit prinzipiell im schulischen Raum zur Verfügung, um Räume der (Nicht-)Anerkennbarkeit zu strukturieren.

Wie im oben skizzierten Beispiel Miray hat sich in allen Fällen gezeigt, dass – wie auch bereits in den Fallanalysen Büşra und Latife deutlich geworden war – die konkreten Lehrkräfte eine zentrale Rolle dafür spielen, welche Normen der Anerkennbarkeit im Raum Schule lokal relevant gesetzt werden. Somit nimmt in den schulbezogenen Thematisierungen

meiner Interviewpartnerinnen insbesondere die intersubjektive Dimension von Schule eine zentrale Rolle ein, d.h. der grundlegende Umstand, „dass in der Schule Menschen mit Menschen interagieren und Beziehungen eingehen“ (Wiezorek 2005: 302). Die Beziehung von Lehrkraft und Schüler*in kann dabei auch im Anschluss an anerkennungstheoretische Ansätze verstanden werden: „[I]n dem Maße, in dem der Heranwachsende seine Interaktionspartner auf dem Weg der Verinnerlichung ihrer normativen Einstellungen anerkennt, kann er sich selbst als ein Mitglied ihres sozialen Kooperationszusammenhangs anerkannt wissen“ (Honneth 1998: 126). Somit verweisen die in den Interviews artikulierten unterschiedlichen Beziehungen zu Lehrkräften auf unterschiedliche intersubjektive Anerkennungs- aber auch Missachtungsverhältnisse. Lehrkräfte, so legen meine Interviews nahe, können einerseits als Ausübende einer nationalen Ordnung erscheinen, die imstande sind, aus ihrer machtvollen Position als Lehrkraft heraus rassifizierte Unterscheidungen aufzurufen und so Positionierungsräume zu begrenzen. Sie können aber auch ermöglichend und unterstützend agieren, können sich marginalisierten Schüler*innen wertschätzend zuwenden und ihnen Räume alternativer Anerkennbarkeiten eröffnen, in denen die Subjekte in ein wertschätzenderes Selbstverhältnis eintreten können. Die Fälle in meinem Sample verweisen somit alle auf die Bedeutsamkeit der individuellen Ausgestaltung der nationalen Rahmungen von Schule durch die Lehrkräfte: Sie werden zum entscheidenden Scharnier der (Nicht-)Herstellung eines Passungsverhältnisses von nicht fraglos zugehörigem Subjekt und der Institution Schule. Die sich in dieser interaktiven Dimension artikulierenden Anerkennungs- und Missachtungsverhältnisse, in die Schüler*in und Lehrkraft eingelassen sind, wirken dann laut Honneth zurück auf die Formung „der praktischen Selbstbeziehung der Menschen“ (ebd.: 150). Ob und wie die individuellen Lehrkräfte auf das diskursive Sagbarkeitsfeld zurückgreifen, das das verletzende, abwertende und exkludierende Ansprechen kurdisch positionierter Schüler*innen prinzipiell ermöglicht, trägt somit maßgeblich dazu bei, in welchem Maße sich kurdisch positionierte Schüler*innen am Ort Schule – und potenziell darüber hinaus – als (Nicht-)Andere bzw. (Nicht-)Zugehörige erfahren (können).

5.1.2 Subjektive Verhandlungen von outsiderness *in der türkisch-nationalen Schule*

Die Interviewtexte verweisen nicht nur einseitig auf das Erleiden natio-ethno-kulturell codierter Grenzziehungen, sondern sie stellen auch dar, wie sich Einzelsubjekte zu ihrem in Schule mehr oder weniger relevant gesetzten Angesprochenwerden als natio-ethno-kulturelle outsider-Subjekte verhalten. So legen sie unter anderem nahe, dass besonders dort, wo die Schule die Existenz nicht-türkischer Kulturen, Sprachen, Vergangenheiten und Subjektpositionen de-thematisiert, alternative Impulse entweder in außerschulischen Räumen möglich sind oder aber (wie im Fall Büşra) Räume alternativer Anerkennbarkeiten gezielt durch Lehrkräfte eröffnet werden müssen. Neben dem Fall Büşra wird auch in anderen Interviews von Prozessen des Lesens über kurdische Geschichte und über die ‚kurdische Frage‘ in der Freizeit berichtet, ebenso kommt dem familiären Raum sowie dem Freund*innenkreis eine große Bedeutung darin zu, eine kritische Distanz zu den hegemonialen Bildungsinhalten zu finden. Somit bekräftigen meine Erkenntnisse die Beobachtung von Handan Çağlayan, dass kurdische Positionierung vor allem innerhalb der Familie, in Verwandtschafts- sowie Nachbar*innenschaftsbeziehungen angeeignet und gefestigt wird (Çağlayan 2007: 168). Die Fälle in

meinem Sample machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass die Möglichkeiten, sich gegenhegemoniales Wissen anzueignen, nicht gleich verteilt sind. Im Fall Miray beispielsweise erhält die Schule gar nicht erst den Status der Vermittlerin einer gültigen nationalen Wahrheit, weil außerschulisch kursierende und durch Lehrkräfte vertretene gegenhegemoniale Wissensbestände lokal wirkmächtiger erscheinen. Im Fall Büşra hingegen müssen dieses Gegenwissen und die kritischen Perspektiven auf den türkischen Nationalstaat in einem mühsamen Prozess erarbeitet werden. Im Fall Nurşen wiederum führt die mediale Aufbereitung des Diskursereignisses Roboski aus dem Jahr 2011, bei dem kurdisch positionierte Jugendliche von türkischen Streitkräften getötet worden waren, mit der Begründung, man sei davon ausgegangen, es habe sich um Terrorist*innen gehandelt (s. auch Abschnitt 3.1.2), zum eigenen Innehalten und zum Anlass, sich gezielt mit ‚prokurdischen' Diskursen z.B. der kurdischen Bewegung zu beschäftigen. Deutlich wird in einer Kontrastierung dieser drei Fälle, dass sich die Arten und Weisen, in der die Figuren eine Diskrepanz zwischen dem schulischen Raum und anderen sozialen Räumen erleben, unterscheiden. Dieses (Nicht-)Erleben einer Diskrepanz ist konfiguriert durch individuelle Konstellationen von schulischen und außerschulischen Räumen, die die Fälle jeweils aufweisen. Im Fall von Büşra wird eine Spannung zwischen Schule und Familie bereits zu einem frühen biographischen Zeitpunkt wichtig, weil sie am eigenen Leib erfahren wird: Die kindliche Büşra wird mit der Einschulung mit der Diskrepanz zwischen dem kurdischsprachigen familiären und monolingual-türkischen Raum der Schule konfrontiert. Nurşen – anders als Büşra türkischsprachig aufgewachsen – berichtet von keinen schulbezogenen Differenzerfahrungen, die sie aufgrund ihrer kurdischen Zugehörigkeit gemacht hätte. Die Erfahrung einer Diskrepanz und Nurşens kritische Distanzierung erfolgt vielmehr in Reaktion auf die Betroffenheit Anderer: Zum einen auf das von schulischer Seite unkommentierte Verschwinden des*r befreundeten Mitschüler*in, und zum anderen, als sie von dem Ereignis Roboski hört. Anders als im Fall Büşra gründet die Irritation hier nicht auf einem eigenen Nicht-Entsprechen einer Norm, sondern auf der moralisch-ethischen Infragestellung staatlicher Politiken. Im Fall Miray schließlich kommt keine Spannung zwischen Schule und außerschulischen Räumen zum Ausdruck, vielmehr ergeben sich hier Kontinuitäten zwischen den unterschiedlichen Räumen (z.B. auch der konkreten Akteur*innen, wenn sie davon berichtet, wie Lehrkräfte an prokurdischen Demonstrationen teilnahmen). Die Figuren Büşra, Nurşen und Miray sind dementsprechend unterschiedlichen lokalen Ausgestaltungen von *outsiderness* ausgesetzt und verfügen zudem über unterschiedliche Möglichkeiten, ihnen zu entsprechen.

Im Kontext von Ansprachen, die auf den Abwertungsdiskurs kurdischer Zugehörigkeit rekurrieren, konnte im Rahmen der empirischen Analyse als eine wichtige Form subjektiver Verhandlung der Versuch herausgestellt werden, die eigene Sichtbarkeit und somit die Wahrscheinlichkeit von Anrufungen als ‚kurdische Andere' zu reduzieren. In diesem Sinne wird das *Passing*, d.h. als unmarkiert gelesen zu werden, zur Praktik, die eigene prekäre Position innerhalb der Zugehörigkeitsordnung zumindest zeitweise zu verunsichtbaren und damit Räume der Lebbarkeit zu schaffen, mit denen sich – wie auch immer begrenzte – kurzzeitige Erfahrungen von Zugehörigkeit verbinden. Anhand des Falls Latife ist dies unter dem Stichwort *doing unkurdish* bereits als eine Form der subjektiven Verhandlung von *outsiderness* diskutiert worden. Auch in anderen Interviews finden sich alltägliche Praktiken, wie mit dem als Makel erfahrenen Umstands eines kurdisch Positioniertseins umgegangen wird. Während der Druck, einer in Schule vermittelten natio-ethno-kulturellen Norm zu entsprechen, mit

steigendem Jugendalter abzunehmen scheint, legen meine Interviews nahe, dass die verschiedenen Formen des *Passings* besonders in grund- und mittelschulbezogenen Erfahrungen zentral werden. Für den Fall Latife konnten auf Ebene alltäglicher Umgangsweisen habituelle Angleichungen an ein mehrheitstürkisches Idealbild festgehalten werden, die sich besonders auf Bildungsorientierung und Leistung sowie auf das äußere Auftreten und gepflegtes Aussehen verwirklichten. Die Arbeit an der eigenen Sicht- und Identifizierbarkeit kann im Anschluss an Pierre Bourdieu als ein Versuch der Habitustransformation gelesen werden, d.h. eines bewussten „aktiven An-sich-selbst-arbeiten[s], das Zeit und Mühe beansprucht" (El-Mafaalani 2017: 106). Ähnliches konnte auch am Fall Filiz gezeigt werden. Neben der Mühe, andere mehrheitstürkische Mitschüler*innen in ihren Schulleistungen zu übertreffen, um die anerkennende Wertschätzung der Lehrkraft zu erhalten, verweist Filiz' Interviewtext auch auf die Anpassungspraktik, über die eigene Familiengröße und das Wohnviertel, welches natio-ethno-kulturell codiert ist, zu lügen, um nicht als kurdisch positioniertes Subjekt ansprechbar zu werden. Gerade in einem Umfeld, in dem eine türkische Zugehörigkeit die wirkmächtige alltägliche Normalitätskonstruktion darstellt, wird das „Management nicht offenbarter diskreditierender Information über sich selbst" (Goffman 1975: 57) zum Versuch, die eigene Anerkennbarkeit innerhalb sozialer Normen zu sichern. Das „Stigmamanagement" (ebd.: 160) des gelegentlichen Lügens erfolgt im Fall Filiz etwa auf die Erfahrung hin, beim Nennen der Anzahl ihrer Geschwister eine entgeisterte Reaktion ihrer größtenteils türkisch positionierten Mitschüler*innen zu erhalten: „WOOW, ZWÖLF? Eine einzige Mutter, ein einziger Vater? Wie funktioniert das, wie wachst ihr auf, wie lebt ihr?" („VAAY ON İKİ? Tek anne, tek baba? Nasıl oluyor, nasıl büyüyorsunuz, nasıl yaşıyorsunuz?" Filiz, Z. 85f.). Diese Ansprache rekurriert meiner Lesart zufolge auf einen ethnisierten Diskurs über Reproduktion und letztlich Bildung und Wissen (etwa über Empfängnisverhütung, vgl. Ergin 2014: 335) und spricht Filiz mit doppelter Wirkung an: Sie macht sie zur Anderen einer ‚modernen' und westlichen Familiennorm und fordert sie zeitgleich auf, „authentische Bekenntnisse und Praxen" (Velho 2011: 11) dieser ‚spannenden' Andersheit zu liefern. Ihre Mitschüler*innen können sich damit ihrer eigenen Entsprechung der Norm vergewissern, während zugleich Filiz in ambivalenter Weise als die exotische und zugleich rückständige Abweichung der Norm hervorgebracht wird. Filiz berichtet im Interview davon, daher bei Fragen gelegentlich eine geringere Geschwisteranzahl angegeben zu haben. Jedoch wird am Fall Filiz auch das Gefühl zum Thema, die eigene Familie damit verraten zu haben, was auf eine Position des Dazwischenseins zwischen unterschiedlichen Zugehörigkeitskontexten verweist. Die Unterwerfung unter die sozialen Normen, die am Ort Schule die intersubjektive Anerkennung von Lehrkräften und Peers sichern, bedeutet somit nicht eine Auflösung, sondern eine weitere konfliktreiche Verstrickung.

Jedoch nicht nur die Schüler*innen selbst gehen mit ihrer sozialen Positioniertheit um, sondern, so wird in mehreren Interviews deutlich, auch die Familien. Unabhängig davon, ob sie in der Westtürkei oder den kurdischen Provinzen leben, arbeiten Eltern daran, dass ihre Kinder am Ort Schule nicht als Andere adressierbar werden. So ist in meinen Interviews zum einen darauf hingewiesen worden, dass Eltern ihren Kindern bewusst die kurdische Sprache nicht beigebracht hätten. Im Fall Latife war dies damit begründet worden, dass die Eltern selbst Diskriminierung aufgrund der über die Sprache wahrnehmbaren kurdischen Zugehörigkeit erlitten hätten. Im Fall Nurşen befürchteten die Eltern, den Bildungserfolg ihrer Kinder zu gefährden, wenn diese aufgrund eines zweisprachigen Aufwachsens ein „gebrochenes" Türkisch (*kırık Türkçe*, Nurşen, Z. 212) sprächen. Eine weitere Weise, in der Eltern auf die (Nicht-)Ansprechbarkeit ihrer Kinder als Andere einwirken, ist die äußere Erscheinung. So

kommt im Fall Filiz die Routine der Mutter zur Sprache, die Kinder immer besonders ordentlich und in sauberer Schuluniform zur Schule zu schicken, um Assoziationen mit rassistischen Stereotypen von fehlender Sauberkeit entgegenzuwirken (vgl. Saraçoğlu 2011: 144). Auch Eltern, so ließe sich formulieren, arbeiten damit in der privaten häuslichen Erziehung an der Herstellung einer habituellen Passung zwischen den Anforderungen der Institution Schule mit ihrem monolingualen und monokulturellen sowie rassistischen Habitus und der Disposition ihrer eigenen Kinder.

Diese Regulierungen der eigenen Sichtbarkeit als Andere über Sprache einerseits und Körperpraktiken andererseits verweisen auf die Anstrengungen von Subjekten, im Rahmen restringierender Ordnungen rassifizierter Zugehörigkeit ein lebbares Leben zu führen bzw. ihren Kindern ein solches zu ermöglichen. Es sind die andauernden Versuche, sich durch die rassistischen Codierungen der nationalen Ordnung mit ihren orientalistischen Dichotomisierungen (zivilisiert-unzivilisiert; modern-rückständig; sauber-beschmutzt) zu manövrieren. Die damit verbundenen Anpassungen an natio-ethno-kulturell codierte Normen von äußerem Auftreten und Sprache können damit als Versuche gedeutet werden, dem Zentrum der Intelligibilität näherzukommen und damit „aus der ewigen Sichtbarmachung und Internalisierung der Andersheit“ (Velho 2010: 130) zu entkommen. An ihnen wird einerseits sichtbar, wie marginalisierte Subjekte die machtvollen und degradierenden Zuschreibungen in sich aufnehmen, die sie in ihren alltäglichen Lebenswelten erfahren und sich selbst als Andere einer national gefassten Norm begreifen. Angesichts der Gewalthaftigkeit der Zugehörigkeitsverhältnisse können die Praktiken der Angleichung an diese Norm dann auch als Überlebensversuche gedeutet werden: „Sie sind zwar Folge einer Erfahrung von Unterwerfung, gleichzeitig schaffen und ermöglichen sie Subjektivität“ (Velho 2011: 11).

Die Fälle in meinem Sample zeigen andererseits jedoch auch, wie die Versuche, in die eigene Sichtbarkeit als Andere regulierend einzugreifen, immer wieder scheitern und in keiner Weise ein Garant für Nicht-Stigmatisierung sind. Wie bereits Bahar Şahin Fırat in ihrer Interviewstudie herausstellt, weisen auch meine Interviews auf die Konstruktionen von unübertretbaren Grenzen zwischen einer ‚türkischen‘ und ‚kurdischen Zugehörigkeit‘ hin (Şahin Fırat 2010: 23). Ähnlich wie im Fall Latife zeigt auch der Fall Filiz die Versuche, das als Makel erfahrene Angesprochenwerden als ‚kurdisch‘ durch ein Entsprechen der Ordnung auszugleichen, um schließlich trotzdem als Andere markiert und adressiert zu werden. Ironischerweise führt dann auch gerade übergenaues Entsprechen der Ordnung dazu, als Andere sichtbar zu werden. Dies wird etwa im Fall Filiz sichtbar, wenn sie davon spricht, im Unterricht gestellte Aufgaben in der Grundschule immer als erste – und damit schneller als ihre türkisch positionierten Mitschüler*innen – fertigstellen zu wollen und damit in einem ständigen „Wettbewerb“ („yarış“, Filiz, Z. 34) und verglichen mit Mitschüler*innen „in einer anderen Anstrengung“ („başka bir çaba içerisindeyim“, Filiz, Z. 35) zu sein. Für Paul Mecheril zeigt das übertriebene Bemühen, das Über-Entsprechen, gerade die Verkörperung von prekär zugehörigen Subjekten an: „Diese Übertreibung […] ist in ihrem Überschwang deplatziert und verräterisch“ (Mecheril 2003a: 319). Darin zeige sich ihre „meisterhafte Verkörperung des Unsouveränen“ (ebd.: 317). Die Grenzen zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen, so wird vielmehr immer wieder deutlich, sind bereits vorentschieden, während zugleich (und dies verstärkt durch die meritokratische Ordnung der Schule) das täuschende Versprechen formuliert wird, eine „Belohnung für die individuellen Anstrengungen zur Selbstverbesserung und Selbsttransformation“ (Bauman 1992: 95) zu erhalten und damit dazugehören zu können, wenn man sich nur anstrenge und sich nichts zu Schulden kommen ließe.

Die forschungsfeldbezogenen, subjektivierungstheoretisch gerahmten Erkenntnisse, die ich hier in gebotener Schlaglichtartigkeit besprochen habe, legen also grundsätzlich nahe, dass zum einen das *diskursive Umfeld* von zentraler Bedeutung dafür ist, welche Erfahrungen kurdisch positionierte Schüler*innen in der türkisch nationalen Schule machen, aber auch, welche Handlungsmöglichkeiten ihnen dabei zur Verfügung stehen. Zum anderen hat sich als bedeutsame Unterscheidung gezeigt, ob Subjekte als *einzelne* natio-ethno-kulturell Markierte unter Mehrheitsangehörigen, oder aber als Teil eines natio-ethno-kulturell markierten *Kollektivs* gelten. Kurdische Subjektpositionen, so betont Ulrike Flader und so legt auch meine Empirie nahe, sind aber nicht nur gezeichnet von Diskursen der Leugnung und Abwertung, sondern konstituieren sich zugleich im Spannungsfeld staatlicher Diskurse und Deutungsangebote der kurdischen Bewegung (Flader 2014: 82). Diese ermöglicht laut Flader eine „atmosphere of strength" (ebd.: 169f.), die eine Bedingung für Alltagswiderstand gegen den türkischen Staat darstellt und ihrer Untersuchung zufolge besonders in den kurdischen Provinzen wirksam wird (ebd.). Grundsätzlich erscheint mir das Wirksamwerden dieser Atmosphäre der Stärke, d.h. das Vorhandensein von gegenhegemonialen Feldern des Denk- und Sagbaren, auch bedeutsam für die Möglichkeit kurdisch positionierter Schüler*innen, ein Gegengewicht zum am Ort Schule vermittelten nationalen Diskurs zu bilden. Mein empirisches Material legt jedoch nahe, dass dies nicht im Sinne einer geographischen Unterscheidung gedacht werden kann. So zeigte der Fall Nurşen, dass der Schulbesuch in einer Stadt der Osttürkei nicht automatisch bedeutet, mit gegenhegemonialen Diskursen in Kontakt zu kommen. Ergänzend verwies der Fall Filiz darauf, dass trotz Aufwachsens und Beschulung in der Westtürkei Anschlüsse an gesellschaftskritische Diskurse, die durch die kurdische Bewegung geprägt sind, möglich werden und alternative Positionierungsräume eröffnen können. Dementsprechend verweisen meine Fälle darauf, dass für die subjektiven Verhandlungsweisen die geographische Unterteilung in Ost und West weniger relevant ist als für die bildungsinstitutionelle Verhandlung von *outsiderness*. Für das subjektive Verhandeln von *outsiderness* wird vielmehr die komplexe Verwobenheit von Familie, Sprache und außerschulischem Umfeld wichtig, die überhaupt einen Anschluss an Narrative kurdischer Widerständigkeit sowie positive Identifizierungsmöglichkeiten mit kurdischen Subjektpositionen anbietet.

Die Fälle in meinem Sample zeigen eine Bandbreite an Erfahrungen, die kurdisch positionierte Personen in der Türkei am Ort Schule machen. Selbstverständlich treffen sie zugleich keine Aussagen über Erfahrungen kurdisch positionierter Personen in der türkisch-nationalen Schule ‚im Allgemeinen', sondern machen im Gegenteil eher deutlich, wie zentral individuelle Konstellationen von Örtlichkeit, diskursiven Zugängen und Sprache auf Erfahrungs- und Handlungsräume einwirken. Für eine weiterführende Analyse wäre es gewinnbringend, diese Kategorien systematischer zueinander in Beziehung zu setzen. Auch der Zusammenhang von Schulbildungserfahrungen und Politisierung im Rahmen der kurdischen Bewegung stellt ein zu bearbeitendes Desiderat dar, auf das meine empirische Analyse wenigstens indirekt hinweist. Ein Aspekt, der in meiner Analyse nicht genügend berücksichtigt werden konnte, ist überdies die Verwobenheit von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Geschlecht. Während in den fallbezogenen Re-Konstruktionen von Büşra und Latife durchaus Verhandlungsweisen und Handlungsräume durch die Kategorie Geschlecht mit-konstituiert wurden, konnte ich diese nur punktuell hervorheben und ihnen nicht systematisch nachgehen. Interessant wäre es daher, die Schule noch systematischer als durch eine Verschränkung von

natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Geschlecht strukturierten Raum in den Blick zu nehmen.

Die Frage, welche Aussagen sich anhand meiner Studie über den Gegenstand der Interviews, nämlich über Erfahrungen kurdisch positionierter Personen in der türkisch nationalen Schule treffen lassen, habe ich mit Rückgriff auf das breitere Sample der Untersuchung diskutiert. Dies erschien mir an dieser Stelle gewinnbringend, um – wenn auch nur kursorisch – das Spektrum, das mir für forschungsfeldbezogene Erkenntnisse und die Markierung von Anschlussfragen wichtig erscheint, aufzeigen zu können. Für die folgenden beiden Reflexionsabschnitte, die theoretisch und methodologisch justierten Reflexionen, werde ich diese Ebene jedoch wieder verlassen und zurückkehren zu den Fällen Büşra und Latife. Ausgehend von ihnen möchte ich im nächsten Schritt ausgewählte Erkenntnisse aus der empirischen Analyse in Bezug auf die theoretischen Perspektiven der Arbeit vertiefend lesen.

5.2 Theoretische Relationierungen: Subjekt, *outsiderness*, (Nicht-)Souveränität

Die vorliegende Untersuchung ist über ein subjekttheoretisches Anliegen zugeschnitten. Sie fragt nach subjektiven Erfahrungen und Selbstverhältnissen, die im Kontext spezifischer gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftskonstellationen (ent)stehen. Als solche sind in dieser Studie besonders Selbstverhältnisse im Kontext von *outsiderness*, d.h. innerhalb nationalstaatlich gerahmter symbolischer In- und Exklusionsverhältnisse, welche sich rassifizierter Logiken bedienen, in den Blick genommen worden. Konkret habe ich anhand der Fälle Büşra Kahraman und Latife Taş Formen der subjektiven Verhandlung dieser machtvollen Verhältnisse identifiziert und in ihren Möglichkeitsbedingungen und Effekten beschrieben.

Im Folgenden möchte ich nun ausgewählte Erkenntnisse aus der empirischen Re-Konstruktion subjekttheoretisch und *outsiderness*-theoretisch durchleuchten. Damit gehe ich an dieser Stelle dem allgemeineren Erkenntnisinteresse der Studie an einem genaueren Verständnis von Subjektsein und Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* nach, das ich in Abschnitt 2.2.7 formuliert hatte. Dort hatte ich als mein Anliegen angegeben, die Erkenntnisse aus den fallbezogenen Analysen und ihrem Vergleich daraufhin zu befragen, welche Hinweise für Begriffe, Konzepte oder Dimensionen sie geben können, die produktiv sind, um Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* genauer zu erfassen.

Anschließend an meine empirischen Analysen möchte ich im Folgenden den Zusammenhang von Subjektivierung und *outsiderness* unter der Perspektive (Nicht-)Souveränität genauer beleuchten. In einem ersten Schritt möchte ich erläutern, inwiefern (Nicht-)Souveränität als eine Dimension von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* beschreibbar wird (5.2.1), um daraufhin in Rückgriff auf die fallbezogenen Analyseergebnisse Facetten von (Nicht-)Souveränität zu zeigen (5.2.2). Diese aufgreifend möchte ich dann vorschlagen, den subjektivierungstheoretisch relevanten Topos (Nicht-)Souveränität als Praktiken zu denken und somit Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* als Bewegungen der Souveränisierung und Desouveränisierung von marginalisierten Subjekten zu verstehen. Diesen Vorschlag reichere ich zuletzt durch eine Diskussion darüber an, wie dann eine nicht-souveräne Handlungsfähigkeit des Subjekts gedacht werden könnte (5.2.3).

5.2.1 (Nicht-)Souveränität als Dimension von Subjektwerden unter Bedingungen von outsiderness

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive stellt sich immer wieder die Frage nach der Relationierung von Diskurs und Subjekt sowie dem Verorten von Handlungsfähigkeit, und dies insbesondere unter Bedingungen von machtvollen gesellschaftlichen Differenzordnungen, die Subjektentwürfe massiv regulieren und damit Welt- und Selbstverhältnisse von Subjekten grundlegend strukturieren. An diesem Punkt der Arbeit möchte ich nun fragen, was meine empirische Analyse zu einer Diskussion dieser Relationierung beitragen kann. Dabei geht es mir weniger um eine ausgearbeitete Theoretisierung als vielmehr darum, eine theoretisch angeleitete, auf die Frage nach Subjekt und (Nicht-)Souveränität zugespitzte Lesart der empirischen Analyse vorzulegen, um so neue Fragen aufzuwerfen und mögliche Facetten von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*-bedingter Nicht-Souveränität herauszustellen.

Das auf einer allgemeinen Ebene verortete Erkenntnisinteresse der Arbeit fragt danach, nach welchen theoretischen Hinsichten Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*, bzw. unter Bedingungen machtvoller national gefasster In- und Exklusionsverhältnisse beschreibbar werden kann. Ausgehend von einer grundsätzlichen macht- und subjektivierungstheoretischen Voreinstellung hatte ich in Abschnitt 4.3 fallkontrastierend unterschiedliche Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* herausgearbeitet. Diese lassen sich unter der Perspektive (Nicht-)Souveränität produktiv machen. Mit dieser Lesart möchte ich (Nicht-)Souveränität als eine Dimension diskutieren, hinsichtlich der Subjektivierung unter Bedingungen von *outsiderness* präzisiert werden kann. Damit ist keineswegs gesagt, dass (Nicht-)Souveränität die einzige mögliche Dimension für eine solche Konkretisierung wäre. Denkbar wären auch Beschreibungen von Subjektwerden hinsichtlich anderer Dimensionen wie etwa (Nicht-)Authentizität oder (Nicht-)Rationalität. Da sich für meine empirische Untersuchung jedoch insbesondere das Spannungsfeld zwischen Souveränität und Nicht-Souveränität als produktiv herausgestellt hat, möchte ich, bevor ich zu den empirischen Lesarten komme, zunächst noch einmal den subjekt(ivierungs)theoretischen Topos der (Nicht-)Souveränität sowie die Kritik an ihm aufrufen.

Mit der subjektivierungstheoretischen Anlage ist die Studie grundsätzlich davon ausgegangen, dass Subjekte als nicht-souverän zu verstehen sind. Gerade Butlers Subjekttheorie hat auf die konstitutive Abhängigkeit von Subjekten von sozialen Normen und damit gesellschaftlichen Ordnungen aufmerksam gemacht (etwa Butler 2006). Zugleich ist für Subjektsein im Sinne Butlers kennzeichnend, dass das Subjekt es sich nicht leisten kann, sich seine Abhängigkeit selbst einzugestehen. Um „einen zumindest vorläufigen ontologischen Status" (ebd.: 48) zu erhalten, dürfen ihm die Bedingungen seines eigenen Seins nicht vollständig zugänglich sein. Gemäß dieser Konzeption baut sich das Subjekt eine Illusion von Souveränität auf, die das eigene Gewordensein und seine konstitutive Abhängigkeit von sozialen Normen und Ordnungen verdeckt. Diese existenzverleihende „Komplizenschaft" (Butler 2001: 121) mit den sozialen Normen macht es fast unmöglich, sich zur sozialen Ordnung in eine kritische Distanz zu begeben: „Man kann in der Kritik jener Begriffe, die einem die eigene Existenz sichern, nicht zu weit gehen" (ebd.: 122). Von welchem Ort also, fragt Butler, ist das Hinterfragen jener Normen, die einen erst hervorbringen, möglich: „Gibt es eine Möglichkeit, anderswo und anders zu sein, ohne unsere Komplizenschaft mit dem Gesetz zu

leugnen, gegen das wir uns wenden?“ (ebd.). Als ein kritisch-ethisches Ziel formuliert Butler dann das Eingeständnis der „Verlustspur, aus der man selbst hervorgegangen ist“ (ebd.: 181f., vgl. auch Butler 2007), d.h. das Gewahrwerden der Subjekte ihrer eigenen Begrenztheit und Nicht-Autonomie. Damit verbände sich laut Butler dann „eine Handlungsfähigkeit gegen und über ihre eigenen Entstehungsbedingungen hinaus“ (ebd.: 122). Das Subjekt, das den illusionären Status als souveränes Subjekt erkennt, reflektiert und überwindet, ist demnach als ein postsouveränes zu verstehen, das sich zu den sozialen Normen in ein kritisches Verhältnis setzen kann. In diesem Sinne ist das postsouveräne Subjekt „nicht autonom, es weiß dies auch – aber es ist auch nicht vollkommen determiniert und kann auch dies wissen“ (Villa 2012: 56).

Mit dieser Konzeption von Postsouveränität schreibt sich Butler, wie ich bereits weiter oben dargestellt hatte, jedoch in die problematische Tradition eines westlich-modernen, universalisierenden Subjektdenkens ein, das sie gerade zu dekonstruieren sucht. Eine überzeugende Kritik an den uneingestandenen Voraus-Setzungen in Butlers postsouveränen Subjektdenken formulierten Karen Geipel und Paul Mecheril (2014), die sich durchaus skeptisch äußerten bezogen auf die dieser Konzeption zugrundeliegende normative Annahme eines Subjektes, „das sich gegen Beschränkungen, die ihm durch die symbolische Ordnung auferlegt werden, […] zur Wehr setzt“ (ebd.: 44). Nicht jedes Subjekt sei innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse so positioniert, sich überhaupt der Illusion von Souveränität hingeben zu können. Zudem lege dieses Subjektverständnis bereits die westliche Vorstellung eines Subjektes an, das überhaupt nach Souveränität strebt und lasse etwa Formen der Asouveränität unberücksichtigt. Nicht alle Subjekte, so also Geipel und Mecherils kritische Anmerkung, seien dementsprechend überhaupt als illusionär-souverän zu verstehen. Sie schlagen vor, gleichermaßen „Selbstweisen, Handlungen und Erfahrungen“ analytisch in den Blick zu nehmen, „die vorrangig nicht von der Illusion der Souveränität organisiert werden“ (ebd.). Das präsouveräne Subjekt verstehen sie folglich als eines, „bei dem die erfahrungsbegründete Einsicht in die eigene Nicht-Souveränität organisierendes Prinzip des Selbstverständnisses ist und nicht erst durch eine Art heroischer Tat des Abstandnehmens hergestellt werden muss“ (ebd.: 52). Somit verbindet sich mit der Perspektive Präsouveränität die Aufforderung, Subjektivitäten in den Mittelpunkt des empirischen und theoretischen Interesses zu stellen, für die Nicht-Souveränität die regelmäßige Erfahrung ist, d.h. Subjekte, die in ihren Alltagswelten immer wieder mit den gesellschaftlichen Ordnungen und den damit verbundenen Grenzen des Anerkennbaren, ihrem eigenen Nicht-Entsprechen von gültigen sozialen Normen, ihrem Ausgeschlossenwerden aus Wir-Gruppen und damit der Beschränkung der eigenen Selbstwirksamkeit konfrontiert sind.

Im Analyseprozess der vorliegenden Studie haben sich ‚(Nicht-)Souveränität‘, ‚Souveränitätsillusion‘ sowie ‚Präsouveränität‘ als anregende Konzepte für die Lesarten des empirischen Materials erwiesen. Der Status meiner Interviewpartnerinnen als innerhalb der türkisch-nationalstaatlichen Zugehörigkeitsordnung Marginalisierte schlägt sich, wie die Erkenntnisse der fallbezogenen Re-Konstruktionen sowie des Fallvergleichs deutlich gemacht haben, maßgeblich in subjektiven Erfahrungen von Ohnmacht, Unterwerfung und Fremdbestimmung nieder: Die Erfahrungen in schulischen (sowie z.T. außerschulischen) Kontexten, die Büşra Kahraman wie auch Latife Taş artikuliert haben, sind strukturiert durch das ständige Nicht-Entsprechen der natio-ethno-kulturell codierten Norm und somit gerade nicht durch Erfahrungen von Zugehörigkeit, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit des eigenen Seins und Handelns. Ihr Subjektstatus lässt sich somit im Sinne Geipel und Mecherils als präsouverän deuten. Für solche präsouveränen Subjekte gilt nämlich, dass sie in der sozialen

Welt nicht die Möglichkeiten antreffen, sich selbst der Illusion eines selbstzentrierten Seins hinzugeben, da sie potenziell immer wieder die Erfahrung machen, „in keiner Welt vollkommen zu Hause zu sein“ (ebd.: 51).

Subjektkonstitution in machtvollen Zugehörigkeitsverhältnissen unter der Perspektive (Nicht-) Souveränität zu beschreiben heißt somit einerseits danach zu fragen, für welches Subjekt qua seiner Eingebundenheit in machtvolle gesellschaftliche Zusammenhänge „jede Ontologie unrealisierbar“ (Fanon 2013: 93) ist und Illusionen von Souveränität verunmöglicht werden, aber auch, wo wie auch immer brüchige, kurzzeitige oder ambivalente Souveränitätsillusionen möglich sind. Zugleich gilt es, den Blick auch auf Phänomene zu richten, in denen die Möglichkeit, ein handlungsfähiges Subjekt zu sein, gerade nicht an eine Illusion von Souveränität rückgebunden wird.

5.2.2 Empirische Facetten von (Nicht-)Souveränität unter Bedingungen von outsiderness

An dieser Stelle möchte ich die theoretische Diskussion über den Status illusionärer Souveränität, Prä- und Postsouveränität systematischer in einen Dialog bringen mit den beiden Fall-Re-Konstruktionen, die die empirische Grundlage der Studie darstellen. Dazu möchte ich im Folgenden Lesarten der zentralen fallbezogenen Analyseergebnisse aus der Perspektive (Nicht-)Souveränität vorlegen und fragen: *Inwiefern werden in diesen empirischen Phänomenen Erfahrungen, Selbstverständnisse und Handlungen sichtbar, die wesentlich, nur partiell oder auch gar nicht durch die Illusion von Souveränität gerahmt werden?* Damit verfolge ich das Anliegen, Facetten einer „Empirisierung und Theoretisierierung präsouveräner Subjekte“ zu zeigen, „die in der praktisch-reflexiven Bezogenheit auf diese Präsouveränität eine Art lebbare und Anerkennung einfordernde Form finden“ (Geipel/Mecheril 2014: 51).

Da sich das Interesse der Studie maßgeblich auf schulbezogene Erfahrungen der Interviewten richtete, möchte ich einleitend zumindest kurz die Darstellungen des schulischen Raums in den Fällen Büşra und Latife unter der Perspektive (Nicht-)Souveränität deuten. Erfahrungen von Ohnmacht, Unterwerfung und Herabwürdigung, die mittels eines rassistischen Unterscheidungsschemas am Ort Schule operieren, ließen sich für die Fälle Büşra und Latife gleichermaßen feststellen. Mit einer Fokussierung auf (Nicht-)Souveränität lässt sich hier konstatieren, dass diese in kaum einer Weise eine Illusion von Souveränität zulassen. Im Gegenteil kommt hier ein extrem asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als Normalfall zum Ausdruck, das als kurdisch markierten Schüler*innen gegenüber stets zum Ausdruck bringt, dass sie an einer Norm gemessen werden, der sie qua ihrer sozialen Positionierung nicht entsprechen können. Besonders innerhalb des stark hierarchisierten schulischen Arrangements erscheinen kaum Räume für eine kritische Hinterfragung des eigenen zugeschriebenen Status als Andere. Besonders in Bezug auf die Grund- und Mittelschulzeit zeigen die Fälle eher die Herausforderung, überhaupt innerhalb des national-strukturierten Feldes als Subjekt zu überleben, sei dies durch Aushalten von oder Anpassen an hegemoniale Normen. Der schulische Raum der unteren Jahrgangsstufen, wie er anhand der beiden Fälle re-konstruiert wurde, zeigt sich weniger darauf ausgerichtet, eine Illusion von Souveränität in den (marginalisiert positionierten) Schüler*innen aufzubauen,

als vielmehr als ein Raum, in welchem Subjekte systematisch präsouveränisiert werden, indem ihnen ihre Abhängigkeit von den Normen Anderer und ihre Nicht-Passung mit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung immer wieder vor Augen geführt wird.

Büşra Kahraman: Zwischen Historisierung und Einsicht in die eigene Kontingenz

Liest man die Erkenntnisse des Falls Büşra Kahraman – etwa die in Abschnitt 4.3 herausgearbeiteten subjektiven Verhandlungsformen der Entselbstverständlichung, Skandalisierung, Exemplarisierung und Individualisierung – vor dem Hintergrund von (Nicht-)Souveränität, so zeigen sich ineinandergreifende Bewegungen der Stabilisierung und Destabilisierung des eigenen Entwurfs als ‚souveränes' Subjekt.

Die Unterwerfungs- und Ohnmachtserfahrungen, die für die grund- und mittelschulbezogenen Darstellungen im Fall Büşra kennzeichnend gewesen waren, verwiesen auf eine konstante Erfahrung des Andersseins innerhalb der am Ort Schule wirkmächtigen nationalen Norm. In einem solchen Umfeld scheinen die Bedingungen dafür, sich als selbstbestimmt und eigenmächtig wahrzunehmen bzw. ein solches Verständnis von sich zu entwickeln, nicht gegeben zu sein. Im Fall Büşra wurde diese kollektivierte Unterwerfungserfahrung jedoch konterkariert durch einen Strang der Selbstpräsentation, in dem sich die Sprecherin als schon immer neugieriges und kritisch nachdenkendes Kind entwirft, das schneller als andere Gleichaltrige Gegebenes infrage stellt. Von diesem individuellen Charakterzug rührt es auch her, dass Büşra beginnt, schulisches Wissen zu hinterfragen und ein Unbehagen bei der Vermittlung nationalistischer Bildungsinhalte zu entwickeln. Während die Schule daher ein Raum der Erfahrung von Nicht-Souveränität darstellt, wird die kindliche Figur Büşra als ein Subjekt mit naturgegebenen Eigenschaften gezeichnet, indem Wissbegier und kritisches Denken als persönliche Merkmale naturalisiert werden. Der Rückgriff auf die Imagination von sich selbst als mit angeborenen Eigenschaften ausgestattet, wird im Fall Büşra zu einer wichtigen Voraussetzung dafür, sich in den gewaltvollen Verhältnissen zurechtzufinden: Es ermöglicht zum einen den Erwerb von Gegenwissen im Raum der Familie und wird auch im Prozess der Aneignung einer kurdischen Identität im Gymnasium als wichtige Ressource dargestellt. Das Selbstverständnis der Person Büşra wird in diesem Präsentationsstrang also in Rückgriff auf einen essentiellen, beständigen Kern vorgestellt. Mithilfe eines stabilen Sets an Eigenschaften, das eine dem Subjekt Büşra zur Verfügung stehende Ressource bildet, wird somit die Kontingenz des eigenen Seins überdeckt. Über diese Kohärenzherstellung, d.h. die Darstellung als ‚immer schon kritische Person', kann Büşra sich auch in der Sprechsituation Interview als ein beständiges Subjekt zeigen.

Unter der Perspektive (Nicht-)Souveränität fällt im Fall Büşra dann besonders die Gegenüberstellung der Schulphasen Grund-/Mittelschule und Gymnasium auf. Während erstere, wie bereits erwähnt, Büşras Darstellungen zufolge es kaum erlauben, dass sich nicht-türkisch positionierte Schüler*innen als souveräne Subjekte erfahren können, wird das Gymnasium als ein Raum konzipiert, der nicht länger auf die (wenn nötig gewaltvolle) Formung nationaler Staatsbürger*innen abzielt, sondern durch ein neuhumanistisches Bildungsideal gerahmt zu sein scheint. Die damit verbundene Adressierung der Schüler*innen *als Menschen* mit einem inneren Kern, den es zu finden und auszugestalten gelte, stellt die Imagination eines selbstbestimmten, mit sich selbst identischen Bildungssubjektes in den Mittelpunkt pädagogischen Tuns. Über die wohlwollenden Lehrkräfte wird Büşra somit die Arbeit an einer Souveränitätsillusion nicht nur ermöglicht, sondern sie wird aktiv gefördert. In diesen

schulischen Rahmen fügt sich dann jener Prozess der Rück-Aneignung der kurdischen Sprache ein, der sich als mühsames, aber entschlossenes Erarbeiten darstellt und der einen emotionalen Zugang zur familiären und kollektiv-kurdischen Vergangenheit bietet. Im Zuge dieses Prozesses erschließt sich die Figur Büşra eine neue Selbstverortung und eine alternative Sichtweise auf die eigenen biographischen Erfahrungen.

Aus der Perspektive (Nicht-)Souveränität ließe sich somit davon sprechen, dass hier eine Historisierung des eigenen Seins vorgenommen wird, mithilfe derer sich die Figur Büşra selbst affirmativ als ein Subjekt mit einer kollektiven Zugehörigkeit und Geschichte erfahren kann und somit den präsouveränen Subjektstatus zumindest zeitweise verlassen kann. Das eigene Sein zu historisieren entfaltet gerade deshalb eine subjektiv-souveränisierende Wirkung, da es (maßgeblich innerhalb von Schule) eine anerkennbare Subjektposition ermöglicht.[279] Die Möglichkeit, sich selbst anders zu verorten, als sie vom hegemonialen staatlichen Diskurs angesprochen und machtvoll fixiert wird, führt zu einer Milderung des präsouveränen Status, selbst wenn sie seine Wirkmächtigkeit nicht aufzuheben vermag.

Sich der eigenen Position innerhalb eines kurdischen Kollektivs, aber auch innerhalb nationalstaatlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst zu werden und eine emotionale Beziehung zu dieser zuzulassen, geht damit einher, das eigene Positioniertwerden innerhalb der Macht- und Herrschaftsverhältnisse als kontingent zu erfahren. Während die Figur Büşra zuvor bereits über ein vorrangig erfahrungsbasiertes Wissen um die eigene Nicht-Souveränität verfügt und diese ihr eher gewaltvoll widerfahren war, eröffnen ihr die neuen sprachlichen und theoretischen Perspektiven die *reflektierte Einsicht in ebendiese eigene Kontingenz.* Das Erkennen, dass das eigene marginalisierte Sein von spezifischen gewaltvollen Normen abhängig ist, wird hier jedoch nicht als Verlust dargestellt (wie in der Konzeption postsouveräner Subjektivität, wo das Subjekt seine scheinbare Souveränität einbüßt), sondern als *Gewinn und Ermächtigung*, da es eine langersehnte Erklärung birgt für gewaltvolle Erfahrungen. Die jugendliche Büşra erfährt ihre Abhängigkeit von sozialen Ordnungen bereits zuvor, sie kann als das strukturierende Prinzip ihrer Schulerfahrungen, wie sie anhand des Interviewtextes re-konstruiert wurden, verstanden werden. Die Werkzeuge zur eigenen Ermächtigung, die sich die Gymnasialschülerin Büşra erarbeitet, ermöglichen es jedoch, eine (theoretische) Sprache für die Benennung dieser Abhängigkeit zu finden und sich eigene (gewaltvolle) Erfahrungen somit erklären zu können. Das ermächtigende Moment liegt, wie ich bereits herausgearbeitet hatte, darin, als ‚Kurdin' einerseits und Opfer von Kolonialisierung andererseits ein neues Selbstverhältnis zu finden. Aus der Perspektive (Nicht-)Souveränität gesprochen ist es also die Benennbarkeit des eigenen präsouveränen Status und der damit verbundenen Erfahrung von rassistischer Gewalt, die eine kritische Verschiebung im Selbstverhältnis (und im Raum des Diskursiven als Resignifizierung) sowie eine Milderung des eigenen präsouveränen Erlebens bewirkt.

---

[279] Historisierung – etwa verstanden als Sichtbarmachung der Verortung von Sprechpositionen und Perspektiven in spezifischen historisch-zeitlichen Verhältnissen und damit als Bruch mit einer unmarkierten männlichen weißen ‚Normalperspektive'– wird etwa in methodologischer Literatur als eine Möglichkeit zu verstehen gegeben, Standpunkte in ihrer spezifischen Situiertheit auszuweisen und damit einen Universalitätsanspruch aufzugeben (Haraway 2007; Harding 1990). Historisierung im Fall Büşra meint ebenfalls Verortung innerhalb kontingenter Verhältnisse, jedoch entfaltet dies aufgrund der umgekehrten (präsouveränen) Ausgangsbedingungen des Subjekts genau die konträre Wirkung: einen Halt zu finden innerhalb von unsicheren Verhältnissen.

Anhand des Falls Büşra lässt sich dann aber auch die Frage nach der Relationierung prä- und postsouveräner Subjektivität aufwerfen: Ist es möglich, dass ein Subjekt prä- und post-souverän zugleich ist bzw. ein postsouveränes, d.h. kritisch-durchschauendes Verhältnis zum eigenen präsouveränen Subjektstatus pflegen kann? Geipel und Mecheril trennen prä- und postsouveräne Subjektivitäten voneinander, wenn sie argumentieren: „[W]er mangels Souveränität nicht in der Lage ist, Souveränität einzubüßen, kann damit letztlich auch nicht post-souverän werden" (Geipel/Mecheril 2014: 51). In der zeitlichen Logik eines Davor und Danach wird das Vorhandenseins der Illusion von Souveränität, die vornehmlich gesellschaftlich privilegierten Subjekten vorbehalten ist, damit als Voraussetzung für das Überwinden dieser eingeführt. Die Historisierung des eigenen (Geworden-)Seins im Fall Büşra, die gewissermaßen eine Ent-Präsouveränisierung darstellt, bedeutet hingegen keineswegs den Eintritt in eine Illusion von Souveränität. Vielmehr scheinen Prä und Post gleichzeitig und ineinander verwoben zu existieren, ohne dass eines das andere aufhebt. In diesem Sinne könnte diese Form der Nicht-Souveränität als *kritisch-reflexive Präsouveränität* bezeichnet werden, in welcher das Subjekt in ein kritisches Verhältnis zu jenen Normen tritt, die den eigenen präsouveränen Status bedingen. Damit ist nicht die Herstellung einer (qua Zugehörigkeitsverhältnisse sowieso verunmöglichten) Souveränitätsillusion Folge des Bearbeitens der eigenen Präsouveränität, sondern vielmehr entsteht in der Artikulation von Kritik, mit der eine reflexive Distanzierung zum eigenen sozialen Gewordensein einhergeht, präsouveräne Handlungsfähigkeit.

Der Fall Büşra zeigt die Verwobenheit der Herstellung einerseits und Entziehung andererseits von Souveränitätsillusionen: Das Selbstverständnis in Form des naturgegebenen kritischen und wissbegierigen So-Seins ist Voraussetzung für die Entselbstverständlichung und damit De-Naturalisierung der in Schule vermittelten Wahrheiten. Unter den im Gymnasium veränderten Vorzeichen setzt sich dieser Prozess fort: Der schulische Raum trägt mit den humanistischen Bildungsvorstellungen der Lehrkräfte dazu bei, Imaginationen von subjektiver Stabilität zu unterstützen, was für Büşra hauptsächlich über das Rück-Erlernen der kurdischen Sprache und Geschichte sowie der Aneignung postkolonialer Theoriepositionen möglich wird. Sichtbar macht die Betrachtung des Falls Büşra unter der Perspektive (Nicht-)Souveränität jedoch auch, dass hier die Naturalisierung und Historisierung des eigenen Seins immer wieder aktiv aufgebrochen wird. Gerade die herausgearbeiteten Sprechmodi der Skandalisierung und Exemplarisierung bewirken, dass Büşra das eigene Sein in erster Linie als ein machtvolles soziales und zudem kollektivbiographisches Geworden-Sein zu verstehen gibt – und damit gerade nicht als ein aus Selbstbestimmung und Selbstzentrierung hervorgegangenes. Sie weist also auf das eigene Durchdrungensein durch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse hin und bearbeitet diese zeitgleich damit, sich selbst eine Existenz von zumindest zeitweiser Dauer zu geben.

Latife Taş: Zwischen identitätsstiftendem Othering und asouveräner Transzendentalisierung

Auch die für den Fall Latife Taş herausgearbeiteten Formen der subjektiven Verhandlung von *outsiderness – doing unkurdish*, Inszenieren von Zufälligkeit, *Othering* und Meinungsäußerung/Didaktisierung – sollen unter der Perspektive (Nicht-)Souveränität einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Unter der Verhandlungsform des *doing unkurdish* waren im

Fall Latife besonders Praktiken der Angleichung an eine mehrheitstürkische Norm verstanden worden, die dazu dienten, die Sichtbarkeit der kindliche Latife als kurdisch markierte Andere zu reduzieren. Die Analysen haben jedoch auch deutlich gemacht, dass diese mühsamen Anstrengungen, die Latife unternimmt, immer wieder scheitern und sie damit als Andere ansprechbar bleibt. Vor dem Hintergrund einer auf (Nicht-)Souveränität scharf gestellten Perspektivierung muss somit zunächst festgehalten werden, dass Latife trotz angestrengter Zugehörigkeitsarbeit am Ort Schule und darüber hinaus die Erfahrung macht, nur manchmal, aber längst nicht immer zugehöriges Subjekt sein zu dürfen. Latife kann sich ihres eigenen Zugehörigkeitsstatus und der damit verbundenen Anerkennung nicht sicher sein. Vielmehr konnte gezeigt werden, dass sich das Versprechen, durch individuelle Arbeit an der eigenen Normkonformität das Stigma der kurdischen Positioniertheit abzulegen oder dauerhaft zu verunsichtbaren, als trügerische Illusion erwiesen hatte. Somit ist Latifes Subjektstatus als Zugehörige riskant: Immer wieder kann sie auf ihren sozialen Platz verwiesen werden. In diesem Sinne ist es ihr nicht möglich, sich selbst als souveränes Subjekt zu erleben, das seine sozialen Entstehungsbedingungen ausblenden und sich außerhalb der sozialen Normen wähnen kann. Latife kann sich keiner Illusion von Souveränität hingeben, da ihr Unsichtbarbleiben als natio-ethno-kulturell positioniertes Subjekt prekär und immer auf konkrete Andere, die sie unsichtbar sein lassen, angewiesen bleibt.

Wohl aber ist es Latife im Sprechen über ihre Schulerfahrungen im Interview möglich, sich als handlungsmächtig zu präsentieren. Beispielsweise mithilfe des Thematisierungmodus, den ich als ‚Inszenieren von Zufälligkeit' bezeichnet hatte, gelingt es ihr, sich als positive Ausnahme in einem ethnisierten und als bildungsfern charakterisierten Schüler*innenkollektivs darzustellen. Der Effekt dieser Darstellung, ‚eigentlich' nicht am richtigen Ort zu sein und sich mit der von ihren Eltern vererbten Bildungsaffinität, ihren Freundschaften, Sprachkenntnissen und äußerlichen Auftreten grundlegend vom Rest der Klasse zu unterscheiden, hatte ihre Grund- und Mittelschulbiographie daher gewissermaßen als tragisches Missverständnis zu verstehen gegeben. Damit einher geht der Eindruck hinsichtlich dieses ‚eigentlichen' Seins, das *unter* dem ‚Makel des Kurdischseins' liegt, verkannt zu werden.

Auffällig war in Latifes Interviewtext, dass sie auf den Begriff der Rasse zurückgreift, um ihr Verhältnis zur Kategorie ‚kurdisch' zu beschreiben, womit sie auf die Vorstellung einer fixierten essentialistischen Zugehörigkeit rekurriert. Die Differenzierung innerhalb der Kategorie einer kurdischen Zugehörigkeit, mit der Latife gewissermaßen zwischen denen, die sich mit einer solchen Position identifizieren und jenen, die – wie sie – dies nicht tun, unterscheidet, ermöglicht dabei ihre eigene Distinktion. Die relevant gesetzte Differenzachse ‚sich identifizierende' vs. ‚sich nicht identifizierende Kurd*innen' macht es plausibel, zwar von dem vermeintlichen ‚biologischen Tatbestand' her kurdisch zu sein, zugleich aber nicht von ihren Praktiken und ihrem ausgewiesenen Selbstverständnis her. Deutlich wird daran aber auch, dass Latife kaum als ‚mit sich selbst übereinstimmendes' Subjekt verstanden werden kann. Vielmehr suggeriert die Unterscheidung einer biologi(sti)schen Zugehörigkeit von einer kulturell-performierten, dass sie selbst bereits eine Spaltung im eigenen Selbstverständnis sowie ein Bewusstsein über diese Spaltung in sich trägt, einerseits ‚kurdisch' und andererseits doch ‚nicht (wirklich) kurdisch' zu sein.

Als zentrale Form der subjektiven Verhandlung von *outsiderness* war aus den Analysen der Sprechmodus des *Othering* hervorgegangen, d.h. die Veranderung anderer kurdisch positionierter Personen mit dem Effekt der eigenen Identitätsstiftung: Die Abwertung der Anderen unter Rückgriff auf rassistische Unterscheidungslogiken war dabei einhergegangen mit der eigenen Selbstaufwertung der Sprecherin Latife. Gelesen mit einem Interesse an (Nicht-

)Souveränität wird sichtbar, dass der Sprechmodus des *Othering* das Doppel von Souveränität und Nicht-Souveränität durchaus als impliziten Bezugspunkt nimmt, indem er den ‚kurdischen Anderen' einen präsouveränen Subjektstatus zuschreibt. Besonders deutlich war dies im Interviewtext dort, wo Latife darüber spricht, wie ihre kurdisch markierten Mitschüler*innen sich ihres eigenen ‚Kurdischseins' bewusst seien. Die Zuschreibung einer solchen Internalisierung als Andere war Latifes Darstellung zufolge daran sichtbar geworden, dass ihre Mitschüler*innen Kurdischkenntnisse besaßen sowie ein sich mit ihrer Herkunft ‚Osttürkei' verbindendes ‚Minderwertigkeitsgefühl' zum Ausdruck bringen würden. Den Anderen wird damit der Status als souveräne Subjekte abgesprochen, sie entstehen als Subjekte mit einem internalisierten Verständnis der eigenen Inferiorität. Indem sie ihre Mitschüler*innen als verunsicherte, ihre eigene prekäre Position permanent erfahrende Subjekte darstellt, kann Latife sich selbst dann als ein (Schülerinnen-)Subjekt entwerfen, das sich durchaus souverän wähnt. Sie nämlich distanziert sich (bzw. die Grundschülerin Latife) davon, selbst ein solches Bewusstsein über das eigene Positioniertsein gehabt zu haben, und bringt darüber ihre eigene Souveränität performativ hervor: Sie zeigt sich als ein Subjekt, das sich der subjektivierenden Wirkung der Zugehörigkeitsverhältnisse entziehen kann (selbst, wenn sich diese Selbstpräsentation an anderen Stellen wieder bricht). Durch dieses Präsouveränisieren der Anderen arbeitet Latife somit auch auf der Ebene des Sprechens im Interview selbst daran, sich selbst als weniger prekär als ihre Mitschüler*innen zu inszenieren, indem sie ihnen eine Souveränitätsillusion abspricht. Diese ineinandergreifende Dynamik von Souveränitätsherstellung der Einen durch ein Absprechen der Souveränität Anderer hat Sebastian Schinkel in seinen an Butler anschließenden Ausführungen zu Überlegenheit als performativem Mittler für die Wahrnehmung von Souveränität aufgegriffen. Er nimmt an, „dass ein Wunsch nach Souveränität durch die Etablierung von Überlegenheit realisiert [werden kann]" (Schinkel 2005: 94). Herausgestellt werden konnte mit dem Sprechmodus des *Othering*, dass Latife sich als möglichst ‚unkurdisch' zu präsentieren versucht, indem sie selbst jenen rassistischen Diskurs reproduziert, der auch Bezugspunkt ihrer eigenen Differenzerfahrungen gewesen war (vgl. Abschnitt 4.3.3). Im Anschluss an Schinkel kann dieser Anschluss an etabliertes hegemoniales Wissen als verlockende Möglichkeit gelesen werden, „sich der eigenen Souveränität über ein Gefühl von Überlegenheit zu vergewissern", die besonders gelingt, „je etablierter soziale Wertmaßstäbe sind, die einen selbst gut dastehen lassen" (ebd.: 8). Darüber wird es Latife möglich, sich selbst (zumindest zeitweise) eine anerkennbare und handlungsmächtige Position zu sichern und die eigene natio-ethno-kulturelle Markierung zu de-thematisieren. Diese Illusion ist jedoch, wie am Fall Latife gezeigt werden konnte, brüchig: Das Subjekt, das in Latifes Interviewtext entworfen wird, kann immer wieder als Andere angesprochen und auf seinen eigenen präsouveränen Status zurückgeworfen werden. Es entsteht damit als ein Subjekt mit einer lediglich partiellen Souveränitätsillusion. Die Souveränisierungsweise des *Othering* ist zudem nicht nur zeitlich, sondern auch kontextuell eingeschränkt: Sie stellt nämlich – wie bereits oben herausgearbeitet (vgl. Abschnitt 4.3.5) – potenziell ein Sprechen an den Grenzen des Sagbaren dar und kann so längst nicht in jeder sozialen Situation angewendet werden. Im Interviewraum, so hatte ich herausgestellt, wird es ermöglicht, weil das Gegenüber weder eine türkische noch eine kurdische Position zu verteidigen hat. Zugleich bewegt sich ein solches Sprechen sogar hier an den Grenzen des Sagbaren, sodass es nur als ‚eigene Meinung' zulässig und artikulierbar ist. Für den Kontext des Interviews muss jedoch ernstgenommen werden, dass die (wenigstens implizit durch die Erzählaufforderung artikulierte) Erwartung, dass Latife im Interview als natio-ethno-kulturell Markierte spricht, als initiale Unterstellung einer Präsouveränität verstanden werden kann. Ihr Sprechen ließe sich

dann als Prozess und Versuch verstehen, dagegen anzusprechen, um wieder zum ‚souveränen' Subjekt zu werden. Auf der Ebene der Interviewsituation lässt sich diese Darstellung dann als Subversion und Rückerlangung von Handlungsfähigkeit lesen: Die Sprecherin Latife widersetzt sich der Anrufung im Interview als potenziell präsouveränes Subjekt, indem sie sich in ihrer Selbstdarstellung gerade als ein Subjekt mit Souveränitätsillusion präsentiert und sich damit als präsouveränes Subjekt nicht ansprechbar zeigt.

Im Rahmen des Falls Latife stellte sich zudem eine weitere Form der subjektiven Verhandlung von *outsiderness* dar: eine selbst gewählte soziale Kategorisierung für die eigene Positionierung starkzumachen. In diesem Sinne hatte die Figur Latife sich die Subjektposition als Muslimin erarbeitet und verteidigt. Auch das Wählen einer alternativen Identitätskategorie lässt sich meiner Lesart zufolge als ein spezifischer Umgang mit (Nicht-)Souveränität verstehen. Die Figur Latife reagiert auf den eigenen präsouveränen Subjektstatus, indem sie eine Ansprechbarkeit für eine andere Identitätskategorie herstellt und somit versucht, sich für einen anderen (hier: religiösen Diskurs) anschlussfähig zu machen. Sie unterbricht damit potenziell die eigene Ansprechbarkeit für den nationalstaatlichen Diskurs, indem sie auch anhand der körperlichen Praxis des Tragens eines Kopftuchs als Muslimin sichtbar wird und somit andere Anrufungen erhält. Wenn ihr auch diese Sichtbarkeit durch die säkulare Strukturierung des schulischen Raums zeitweise verunmöglicht wird, geht aus Latifes Interviewtext doch hervor, dass sie mit der Entscheidung für eine religiöse Positionierung auch einen Eingriff in die eigene Erfahrungswelt vornimmt. Für Latife, so lässt sich formulieren, bietet die religiöse Ordnung, der sie sich als fraglos zugehörig positionieren kann, eine höhere Sicherheit, die Illusion einer Souveränität aufbauen zu können. Die religiöse Zugehörigkeitsordnung birgt hier eine spezifische Möglichkeit, mit verletzenden Anrufungen umzugehen. So konnte im Fall Latife die Degradierung der religiösen Identität Latifes durch die Lehrkraft umgedeutet werden als eine Glaubensprüfung. Dies ist souveränitätstheoretisch insofern interessant, als dass damit die Zuständigkeit für das Subjektsein in einen außenliegenden Bereich jenseits der sozialen Normen der Anerkennbarkeit delegiert wird: Es wirkt dadurch transzendierend. Dies verweist weniger auf ein souverän gedachtes Subjekt im Sinne der Aufklärung, das selbstzentriert und aus sich selbst heraus ‚ist', sondern lagert die Verantwortung auf eine göttliche Instanz aus. Somit lässt sich anhand des Falls Latife eine Umgangsweise des Subjekts mit seinem präsouveränen Status zeigen, die in der Akzeptanz eines nicht vollkommen souveränen Status liegt, da es sich als durch eine höhere Macht geleitet versteht.

Dieser Umgang mit einem nicht-souveränen Subjektstatus kann möglicherweise als eine Facette der Asouveränität eingeordnet werden, die Geipel und Mecheril als eine Form des Selbstverhältnisses beschreiben, das nicht durch die Illusion von Souveränität organisiert ist. Diese Form der Nicht-Souveränität beschreiben sie mit Bezug auf den Mahayana-Buddhismus, in welchem das Subjekt „kulturell mit dem Umstand eigener Selbstunverfügbarkeit vertraut ist und sich in dieser Vertrautheit verliert" (Geipel/Mecheril 2014: 52). Zwar lässt sich im Fall Latife nicht davon sprechen, dass ein Subjekt entworfen wird, das eine Nicht-Identität anstrebt. Grundsätzlich aber lässt sich an ihm die Frage aufwerfen, wie das Verhältnis von Souveränität und Glaube bzw. Religiosität gedacht und theoretisiert werden kann, da es in transzendierenden Zusammenhängen möglicherweise gerade nicht darum geht, sich als souveränes Subjekt wahrzunehmen. Zurückgewiesen wird damit auch die europäisch-moderne ‚Erfindung' des souveränen Subjekts, das sich über eine Abgrenzung zu Religion in der Aufklärung herausgebildet hatte. Auch aus einer *outsiderness*-theoretischen Perspektive scheint dies durchaus interessant, da im Fall Latife das Investieren in die religiöse Positionierung

gerade als eine Verhandlungsweise des prekären Status als natio-ethno-kulturell markiertes Subjekt zu verstehen ist.

Trotz der offensiven Positionierung als Muslimin, die Latife an mehreren Stellen im Interviewtext deutlich gemacht hatte, konnte jedoch zudem gezeigt werden, wie auch die Annahme einer Position innerhalb der Zugehörigkeitsordnung Religion nicht dazu führt, die Verhaftung mit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung aufzubrechen. Im Gegenteil verwies gerade der Umstand, dass im Fall Latife die religiöse Positionierung in Abgrenzung zu einer kurdischen Position eingeführt wurde, darauf, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als strukturierendes Element für Latifes Selbstverständnis weiterhin wirkmächtig bleibt und sie sich weiterhin zu ihr in ein Verhältnis setzen muss.

5.2.3 Praktiken der Souveränisierung und nicht-souveräne Handlungsfähigkeit

Was, so möchte ich abschließend fragen, lernen wir aus den vorgelegten Lesarten nun über die Produktivität von (Nicht-)Souveränität als Dimension der Beschreibung von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*?

Was aus den Betrachtungen beider Fälle deutlich hervorgeht, ist zunächst, dass es zentral ist, (die Illusion von) Souveränität nicht als dichotome Unterscheidung zu denken, der zufolge es Subjekte gibt, die sich (immer und überall) souverän und solche, die sich (immer und überall) als nicht-souverän erführen. Vielmehr führen die Fälle Büşra und Latife vor Augen, dass es empirisch eine Reihe von Facetten gibt, die zwischen diesen beiden Polen zu verorten sind. So verweisen die obigen Betrachtungen eher auf die Verhandlung der (Un)Möglichkeit von Selbstverständnissen und Selbstauslegungen, die von einer Sicht auf sich selbst als souveränes, rational handelndes Wesen gerahmt werden. Es scheint für eine Analyse von Formen von Nicht-Souveränität daher zunächst angemessen und sinnvoll, von graduellen (Nicht-)Souveränitäten zu sprechen, die nicht ‚in vollem Maße' oder ‚gar nicht' gegeben sind, sondern die innerhalb unterschiedlicher spezifisch-situativer Konstellationen und verbunden mit bestimmten Subjektpositionen unterschiedlich (er)möglich(t) werden. Somit gehen bereits unterschiedliche Subjektpositionen mit verschieden starken oder schwächeren Illusionen, aber auch Einforderungen von Souveränität einher: So hatte die Subjektposition der Muslimin im Fall Latife gerade nicht Souveränität als Bezugspunkt des eigenen Selbstverständnisses in den Mittelpunkt gestellt. Souveränität kann zugleich auch in bestimmten Anrufungsgeschehen in unterschiedlichem Maße angelegt sein. So wäre zu fragen, in welchen Anrufungen bereits welche Souveränitätsunterstellungen eingelagert sind. Daher wäre (Nicht-) Souveränität dann auch etwas, das sich nicht jenseits des Diskurses verortet, sondern gerade durch ihn performativ hervorgebracht wird: eine diskursive Praxis, sich (nicht) auf sich und die Welt zu beziehen bzw. beziehen zu können.

Wenn Souveränität daher weniger als fester Status für spezifisch positionierte Subjekte betrachtet werden kann, der sich auf Erfahrungswelten von Subjekten auswirkt, sondern sich in der Verhandlung von Subjektpositionen und Anrufungen neu konturiert, scheint mir die analytische Konsequenz naheliegend, dass es für eine souveränitätstheoretisch-informierte empirische Analyse vor allem sinnvoll erscheint, *Prozesse oder Bewegungen der Souveränisierung* in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne wäre (Nicht-)Souveränität dann nicht schon vorentschieden durch die Position, die Subjekte innerhalb machtvoller gesellschaftlicher

Verhältnisse einnehmen. Vielmehr zeigen die empirischen Analysen, wie sich auch marginalisiert positionierte Subjekte in Prozessen engagieren, in denen verhandelt wird, als wie souverän und nicht-kontingent sie sich (zumindest in spezifischen Kontexten, in spezifischen Subjektpositionen sowie gegenüber spezifischen Anderen) erleben können. Prozesse der Souveränisierung, so würde ich annehmen, müssen daher auch immer als Art verstanden werden, wie Subjekte sich ein lebbares Leben zu sichern versuchen. Damit geht es aus einer souveränitätsanalytischen Perspektive in erster Linie darum, zu beobachten, „in welcher Weise man sowohl im Namen als auch in Gegnerschaft zu Souveränität sich auf Souveränität beruft, sie ausweitet, deterritorialisiert, anhäuft, außer Kraft setzt“ (Butler in: Butler/Spivak 2017: 71). Souveränisierung als eine Dimension zu nutzen, heißt dann zu beschreiben, wie Subjekte in marginalisierten und prekären Positionen, ihren Status als Subjekt in Anspruch nehmen, indem sie die Vorstellung eines souveränen Seins aufgreifen und für sich nutzen oder gerade verschieben oder verwerfen, und besonders, wo sie ihnen aus welchen Gründen verweigert und verunmöglicht wird.

Gerade wenn jedoch eine macht- und herrschaftskritische Analyse auch den Blick auf die Handlungspotenziale und Widerstandsmöglichkeiten von marginalisierten Subjekten richten möchte, ist dann auszuloten, mit welchen Möglichkeiten zur Handlungsfähigkeit Subjektsein jenseits der ungebrochenen Souveränitätsillusion ausgestattet ist. Welche Handlungsmacht geht mit dem Bezug auf Souveränität einher und ein wie handlungsfähiges (und damit wiederum potenziell privilegiertes, vgl. Geipel/Mecheril 2014) Subjekt setzt die Idee der Souveränisierung bereits voraus? Für eine Konzeptualisierung von Souveränisierung als eine Dimension der Beschreibung von Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* werden damit auch Fragen nach der Relationierung von Souveränisierung und Handlungsfähigkeit virulent, die ich nun in Form einiger Gedanken bearbeiten möchte.

Im subjekttheoretischen Denken Judith Butlers wird die Handlungsfähigkeit des Subjekts auf zwei unterschiedliche Weisen konzeptualisiert, die beide miteinander verwoben sind, die ich hier jedoch analytisch trenne, um sie in Bezug auf ihr Verhältnis zu (Nicht-)Souveränität genauer zu beleuchten: den Begriff der Resignifizierung sowie die Idee von Postsouveränität. Unter resignifizierenden Akten versteht Butler „Einsatzformen der Sprachmacht, die versuchen, den beleidigenden Sprachgebrauch sowohl vorzuführen als auch ihm entgegenzutreten“ (Butler 2006: 28). Solche Akte kommen dadurch zustande, dass vom Subjekt auf eine Anrufung mit einer nicht-konformen Umwendung reagiert wird: Die soziale Norm wird nicht vollständig bestätigt, sondern möglicherweise umgedeutet, überhört, erweitert und somit verschoben. Damit, so Butler, ergebe sich die „Möglichkeit des Gegensprechens, eine Art von Zurücksprechen“ (ebd.: 30).

Die Kritik, die dieser Konzeptualisierung von Handlungsfähigkeit entgegengebracht wird, habe ich bereits weiter oben angesprochen (vgl. Abschnitt 2.2.5). Auf eine machtvolle Adressierung, die eine Identitätsnahelegung macht, auf eine andere Weise zu reagieren, ihr zu widersprechen und damit in ihrer Gültigkeit in Zweifel zu ziehen, muss als ein durchaus voraussetzungsvoller Akt verstanden werden, der nicht von jedem Subjekt in jeder konkreten Situation performiert werden kann. Wie Melanie Plößer kritisiert hatte, stellt Resignifizierung eine hochschwellige Aufgabe dar, die das Subjekt zu leisten hat, um Handlungsfähigkeit attestiert zu bekommen:

> „Das reflexive Durcharbeiten der sprachlichen Verletzung, die ironische Verfremdung, die Zitation von Begriffen in neuen Kontexten oder die Steuerung der Wiederholung – all dies sind Handlungsformen, die ein Subjekt im vormals kritisierten Sinne erfordern“ (Plößer 2005: 151).

Dementsprechend kommt Plößer zu dem Schluss, dass resignifizierende Akte, wie Butler sie beschreibt, „nur von einem souveränen Subjekt mobilisiert werden“ (ebd.: 150) können. Während ich diesen Hinweis für sehr wichtig halte, um auszuloten, als wie voraussetzungsvoll resignifizierende Handlungsfähigkeit mit Butler zu verstehen ist, erscheint es mir ebenso wichtig, zwischen den unterschiedlichen Formen von Resignifizierung zu differenzieren, die Plößer hier aufmacht: So erscheint das reflexive Durcharbeiten einer Position eine sehr viel voraussetzungsvollere Resignifizierungsleistung zu sein als etwa das parodische Zitieren. Für den Kontext der vorliegenden Untersuchung stellt sich dann die Frage, wie hoch- oder niedrigschwellig Resignifizierung unter Bedingungen von *outsiderness* zu denken ist, wenn sie für die Beschreibung von Handlungsfähigkeit deprivilegiert positionierter Subjekte herangezogen werden soll. Auffällig ist, dass bezüglich resignifizierender Handlungsfähigkeit unterschiedliche Butler-Rezeptionen vorliegen, was meines Erachtens gerade auf die Unschärfe des Resignifizierungsbegriffs bei Butler hindeutet. Plößer etwa macht in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeit in Butlers Resignifizierungsdenken aufmerksam, überhaupt etwas als widerständige oder bestätigende Zitation der Ordnung einzustufen (ebd.: 54) und argumentiert, dass die Idee der Resignifizierung die Konzeptualisierung dessen, was als widerständiger Akt erfassbar wird, beschneidet:

> „Transformierende, identitätskritische Äußerungen werden [bei Butler, MH] als widerständig und relevant bewertet, während Rezitationen von Subjekten, die um eine ernsthafte und möglichst ‚fehlerfreie‘ Wiederholung von Identitätskonstruktionen bemüht sind, als nicht widerständig bzw. sogar unpolitisch oder falsch erscheinen.“ (ebd.: 154)

Im Fall Latife etwa wird die Kategorie ‚kurdisch‘ als Selbstbeschreibung zurückgewiesen, jedoch nicht umgedeutet oder kreativ bearbeitet. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird vielmehr als hegemoniale Kategorie reproduziert, sodass laut Plößers Butler-Rezeption im engeren Sinne nicht von einer resignifizierenden Handlungsfähigkeit gesprochen werden kann.

Nadine Rose hingegen fasst Praxen der Resignifizierung durchaus niedrigschwelliger und versteht sie „als Ausbeutung jedes normierenden, ermöglichenden, formenden begrenzenden Sprechens“ (Rose 2012a: 157) und somit als Akte der „Grenzbearbeitung“ (ebd.: 141). In ihrer Butler-Lesart liegt resignifizierende Handlungsfähigkeit dann in der

> „mögliche[n] Differenz zwischen gewöhnlich-normativer oder auch sozial und diskursiv nahe gelegter Subjektposition(ierung) einerseits und bezogener oder zur Geltung gebrachter Subjektposition(ierung) im Rahmen und ggf. an den Grenzen der subjektivierenden Kategorien, die zur Positionierung zur Verfügung stehen.“ (ebd.: 158)

Anschließend an ein solches Verständnis lässt sich dann starkmachen, dass es sich bei den Praktiken der Anpassung an eine nationale Norm um eine Bemühung des Subjekts Latife handelt, sich selbst aus verletzenden (Anrufungs-)Strukturen ein Stück herauszulösen und die Sphäre sozialer Lebbarkeit für sich zu erweitern – um innerhalb der erdrückenden Zugehörigkeitsordnung überhaupt einen Raum zum Atmen (vgl. Butler 2014: 181f.) zu finden.

Eine weitere Facette der Frage nach Handlungsfähigkeit, die sich mit dem Fall Latife aufwerfen lässt, ist, inwiefern Handlungsfähigkeit sich überhaupt nur über Resignifizierung denken ließe. Saba Mahmood etwa kritisiert die normativ-wertende Vorstellung, die Butler

ihrem Resignifizierungsbegriff zugrunde legt. Handlungsfähigkeit, so ihr zentraler Kritikpunkt, kommt bei Butler erst dort ins Spiel, wo Normen infrage gestellt und/oder umgedeutet werden (Mahmood 2005: 21), womit Butler in problematischer Weise voraussetze, dass alle Subjekte danach streben würden, gegen soziale Normen aufzubegehren (Mahmood 2001: 211). Aus Butlers Unterstellung, es gäbe ein „human desire for autonomy and self-expression“ (ebd.: 206) gehe aber nicht hervor, dass es sich dabei um eine Spezifik eines westlich-modernen Diskurses handelt, weshalb Butler in Bezug auf ihren Umgang mit Kultur etwa ein totalisierender Gestus (Mıhçıyazgan 2008: 261) vorgeworfen wurde. Mahmood plädiert demgegenüber für eine Entkopplung der Idee von Handlungsfähigkeit von Selbstverwirklichung und autonomem Willen (Mahmood 2001: 208), was sie – nicht unähnlich Latifes Ausrichten an einer überirdischen göttlichen Instanz – anhand von Freiheitskonzeptionen muslimischer Frauen plausibilisiert.[280] Das dualistische Butler‘sche Verständnis von Handlungsmacht jedoch, in dem soziale Normen entweder unterwerfen oder umgedeutet werden, leiste wenig Beitrag zu einem Verständnis „of the work norms perform beyond this register of suppression and subversion within the constitution of the subject“ (Mahmood 2005: 22). Ihrem Verständnis zufolge gäbe es eine „variety of ways in which norms are lived and inhabited, aspired to, reached for, and consummated” (ebd.: 23). Mahmood selbst richtet vielmehr den Blick darauf, wie sich die spezifische Beziehung gestaltet, die Subjekte mit sozialen Normen eingehen. Im Anschluss an Mahmood, Rose und Plößer wären somit auch Latifes Versuche, einer mehrheitstürkischen Norm zu entsprechen und ihre eigene kurdische Zugehörigkeit zu verunsichtbaren sowie einen Selbst- und Weltbezug jenseits einer voll-souveränen Subjektivität zu entwickeln, durchaus als Handlungsfähigkeit lesbar.[281]

In Bezug auf Resignifizierung als Idee von Handlungsfähigkeit ist dann zu fragen, für wen sie in welchen Räumen (un)möglich sind. So war etwa im Fall Büşra die kritisch-theoretische Re-Lektüre der eigenen Schulbildungsbiographie, die präsentiert wird, maßgeblich durch den spezifischen Raum des Interviews ermöglicht worden. Dieser konnte von der Sprecherin genutzt werden, um eine kritische Lesart vorzulegen und damit gehört und gerade nicht angefochten zu werden. Diese im Interview lokal gültigen Normen sozialer Anerkennbarkeit spiegeln jedoch nicht unbedingt die des alltäglichen Lebens wider, was auf die Kontextspezifik von Handlungsmacht verweist. In alltäglichen Zusammenhängen hingegen werden – wie meine empirischen Analysen gezeigt haben – andere Formen von Handlungsfähigkeit wichtig und möglich. Handlungsfähigkeit ist somit, und darauf verweist auch Butler selbst, immer in den konkreten Situationen des Möglichen, in der situierten Konstellation von (Un-)Möglichkeiten, zu handeln, eingelassen:

---

[280] Mahmood entwickelt ihre Konzeption von Handlungsfähigkeit im Kontext ihrer ethnographischen Untersuchungen zu Frauen innerhalb der Moscheenbewegung in Ägypten, in der sie u.a. untersucht, inwiefern Frömmigkeit als feministische und politische Handlungsmacht verstanden werden kann (Mahmood 2005; 2001). Innerhalb dieser Rahmung formuliert sie eine Kritik an der poststrukturalistischen feministischen Theorie, in der ein bestimmtes Streben des Subjekts nach Freiheit universalisiert und naturalisiert werde (Mahmood 2001: 211).

[281] Paul Mecheril plädiert dafür, „für Verhältnisse einzutreten, in denen Menschen ihrer mehrwertigen, unvollkommenen, natio-ethno-kulturelle promisken Disponiertheit in den für ihr Selbstverständnis bedeutsamen Momenten entsprechen können; zumindest soweit darin je andere Spielräume des Entsprechens nicht so eingeengt sind und deren Entwicklung und Modifikation nicht so gehemmt werden, dass dies von den diese Spielräume beanspruchenden Anderen als Gewalt erfahren wird“ (Mecheril 2003b: 79f.). Debattierbar wäre dementsprechend, wie dann Latifes Versuche, sich über die rassistische Abwertung Anderer zum (zumindest partiell) souveränen Subjekt zu machen, als befürwortenswerte Handlungsfähigkeit eingeschätzt werden können.

„Wer handelt (d.h. gerade nicht das souveräne Subjekt), handelt genau in dem Maße, wie er oder sie als Handelnde und damit innerhalb eines sprachlichen Feldes konstituiert sind, das von Anbeginn an durch Beschränkungen, die zugleich Möglichkeiten eröffnen, eingegrenzt wird.“ (Butler 2006: 32)

Resignifizierung unter Bedingungen von staatlichen Repressionen, wie sie innerhalb der von mir untersuchten empirischen Fälle sichtbar werden, ist somit doppelt hochschwellig: Zum einen, da dem Subjekt damit eine voraussetzungsvolle Aufgabe gestellt wird, die sich für präsouveräne Subjekte noch einmal zugespitzter darstellt, und zum anderen da Umdeutung, Parodie oder Kritik riskante Unterfangen sind, sodass Resignifizierung zu einem potenziell gefährlichen Akt wird. Resignifizierung erscheint dann auch deswegen voraussetzungsvoll, weil mit ihr je nach diskursivem Umfeld schwerwiegende Folgen einhergehen können. Unter diesen Bedingungen erscheint es mir dann gerade wichtig, die Partialität von Verschiebungen, d.h. das Möglichwerden von Verschiebungen unter bestimmten Bedingungen (in bestimmten Sprechräumen) in Rechnung zu stellen. Sinnvoll (und erkenntnispolitisch wichtig) wäre es meines Erachtens dann, einen weiten Begriff resignifizierender Handlungsfähigkeit anzulegen, sodass diese nicht notwendigerweise in einer Intervention, Transformation oder progressiven Veränderung besteht, sondern (etwa angesichts eines permanent unsicheren Subjektstatus) auch darauf ausgerichtet sein kann, Kontinuität, Stillstand und Stabilität zu fördern (vgl. Mahmood 2001: 212).

Neben Resignifizierung bespricht Butler die Frage nach subjektiver Handlungsfähigkeit jedoch auch mit Bezug auf den Begriff der Postsouveränität. Diesen führt sie im Kontext ihrer Überlegungen zur ethischen Handlungsfähigkeit des dezentrierten Subjektes ein und akzentuiert Widerständigkeit damit noch einmal etwas anders als in der zuvor besprochenen Idee der Resignifizierung. Gemäß der Konzeption von Postsouveränität nämlich setzt „Handlungsmacht gerade dort ein, wo die Souveränität schwindet“ (Butler 2006: 32), d.h. dort, wo ein Subjekt erkennt, wo und wie sein eigenes Sein von machtvollen sozialen Normen abhängt – mit dem Ziel, diese schließlich kritisch variieren zu können. Ebenso wie die Idee einer Resignifizierung ist auch Butlers Idee von postsouveräner Handlungsfähigkeit nicht unumstritten. So argumentiert etwa Hanna Meißner aus einer ähnlichen Richtung wie die bereits besprochene Kritik von Geipel und Mecheril, wenn sie darauf hinweist, dass Butler sich nicht völlig von einem humanistischen Subjektbegriff verabschiedet habe:

„[A]uch die Konzeption des ‚Ich‘, das seine eigenen Grenzen als schmerzhaft erlebt und sich im Zorn gegen deren Begrenzungen erheben kann, bleibt gesellschaftstheoretisch abstrakt, denn es setzt ein Subjekt voraus, das seine Wahrheit in einem inneren Begehren verortet und die äußeren Normen als Einschränkung oder Fehlpräsentation dieses Begehrens erleben kann.“ (Meißner 2010: 84)

Damit setzt Butler nicht nur ein Subjekt voraus, das eine klare Trennung von außen und innen vollziehen kann (obschon es doch von den diskursiven Ordnungen existenziell abhängt), sondern zudem eins, das Unbehagen an den gültigen sozialen Normen verspürt und dies idealerweise zum Ausgangspunkt von Kritik werden lässt. Um im Sinne Butlers ein kritisch-reflexives Subjekt zu werden, braucht es also zunächst das Unbehagen des Subjektes.[282] Gerade mit dem Konzept der Präsouveränität war das Subjekt, das Butler in ihren Ausführungen imaginiert, als ein „*privilegiertes* westliches Subjekt“ (Geipel/Mecheril 2014: 48, Herv. i. O.) ausgewiesen worden, das somit in der Distanzierung von den eigenen Normen die eigene

[282] Sicherlich müsste hier generell auch noch unterschieden werden, ob man ein Unbehagen an den eigenen Seins-Bedingungen oder Seins-Bedingungen Anderer empfindet.

Privilegiertheit erkennt und sich zu ihr kritisch ins Verhältnis setzt. Damit geht es potenziell einen ganz anderen Weg als jenes deprivilegiert positionierte Subjekt, das dem eigenen Unbehagen oder hier eher: den Erfahrungen mit der Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen entgegentritt. Dass dieses Unbehagen jedoch nicht nur verspürt, sondern auch zum Ausdruck gebracht wird, erfordert, dass das Subjekt Bedingungen antrifft, unter denen es dieses Unbehagen äußern kann:

> „Von der prinzipiellen Begründung der Möglichkeit von Selbstreflexivität durch ein Unbehagen an den normativen Formen des Seins lässt sich nicht unmittelbar auf eine Möglichkeit der Artikulation dieses Unbehagens schließen." (Meißner 2010: 84, vgl. auch Plößer 2005: 149ff.)

In diesem Sinne braucht es nicht nur das Unbehagen des Subjektes, sondern ebenso soziale, gesellschaftliche und politische Bedingungen, unter denen dieses Unbehagen (*als* Unbehagen) artikulierbar wird. Auch im Fall Büşra wurde zwar das diffuse Unbehagen an den Unterrichtsinhalten und den unterrichtlichen Praktiken der Lehrkräfte zum Ausdruck gebracht. Es bedurfte jedoch einer sprachlichen Terminologie sowie Räumen, in denen diese intelligibel ist, um die ihr widerfahrene Gewalt einzuordnen und als Kritik zu artikulieren.

Festgehalten werden kann, dass je nach Auslegung sowohl die Idee der Resignifizierung wie auch die der Postsouveränität auf ihre eigenen Weisen voraussetzungsvoll und damit nicht für alle Subjekte gleichermaßen möglich zu sein scheinen. Durch ein solches Verständnis von Handlungsfähigkeit würden jene Akte, die an den Grenzen der Intelligibilität um soziale Lebbarkeit kämpfen, unlesbar zu werden drohen. Zudem muss in Rechnung gestellt werden, dass es für präsouveräne Subjekte nicht als erstes Ziel erwartet werden kann, soziale Normen und die kategorisierende Gewalt, die sie in den Alltagswelten von Subjekten entfalten, zu durchschauen und zu dekonstruieren. Gerade unter Bedingungen der differenziellen Verteilung der Möglichkeit, sich als souveränes Subjekt wahrzunehmen, sollten auch Prozesse, in denen sich deprivilegiert positionierte Subjekte zu souveränisieren versuchen, als handlungsmächtige Akte verstanden werden.

Für das Butler'sche Verständnis von (vermeintlicher) Souveränität ist es wichtig, dass sich das Subjekt den Normen äußerlich erlebt, d.h. seine konstitutive Abhängigkeit von sozialen Normen vor sich selbst versteckt hält. Als Folge dieser Verdeckung scheint es dann, „als würden handlungsfähige Subjekte den gesellschaftlichen Verhältnissen äußerlich gegenüberstehen" (Meißner 2010: 21). Während Butler dies gewissermaßen als Normalzustand eines (vermeintlich) allgemeinen Subjektes skizziert (etwa Butler 2001: 14f.), haben meine empirischen Analysen darauf hingewiesen, dass die Voraussetzungen dafür, in einen (Subjekt-)Status zu kommen, in dem man sich selbst einer Ordnung gegenüberstehend erleben kann, erst mühsam erarbeitet werden müssen. Erst in der Aneignung biographisch neuer Subjektpositionen etwa war es Büşra und Latife gelungen, sich überhaupt als ein Subjekt zu verstehen, das den kolonialen bzw. säkularen Gesellschaftsstrukturen gegenübersteht. Mit diesen Positionierungen hatten sich dann neue Perspektiven verbunden, sich selbst in der Welt einzuordnen. Damit verweisen die beiden empirischen Fälle auf eine Handlungsfähigkeit, die weniger darin besteht, der eigenen Illusionarität gewahr zu werden, sondern darin, einen Weg zu finden, die eigene Erfahrung von Nicht-Souveränität zu bearbeiten – und dies durchaus mit dem Effekt eigener partieller Souveränisierung. Anders als bei Butler stellt diese Neuins-Verhältnissetzung nicht die „heroische Tat des Abstandnehmens" (Geipel/Mecheril 2014: 52) von der eigenen Illusion eines postsouveränen Subjekts dar, sondern vielmehr eine Erklärung, warum dem Subjekt in den gegebenen Verhältnissen genau eine solche Illusion nicht möglich ist.

Nachdem ich oben anhand der Fälle Büşra und Latife empirische Facetten von (Nicht-)Souveränität unter Bedingungen von *outsiderness* aufgezeigt habe, habe ich in diesem Abschnitt versucht, mit dem Begriff der Souveränisierung eine prozessuale Perspektive auf Praktiken zu skizzieren, mit der sich Subjekte zeitweise, lokal und partiell Räume schaffen können, in denen sie ein Verständnis von sich als souverän entwickeln können – oder aber Räume, in denen Souveränität gerade nicht als Maxime des Subjektes gilt. Damit schärft eine Betrachtungsweise unter der Perspektive der Souveränisierung den Blick für die spezifischen (Un)Möglichkeiten empirischer Subjekte, sich (nicht) zu souveränisieren. An das Nachdenken über (Nicht-)Souveränität bzw. Souveränisierung hatte sich dann die Frage nach der Handlungsfähigkeit insbesondere von marginalisierten Subjekten angeschlossen. Zu diesem Zweck habe ich Butlers Ideen von Resignifizierung und Postsouveränität kritisch befragt. Aus dieser Auseinandersetzung kann festgehalten werden, dass eine Konzeption von Handlungsfähigkeit, die die ungleichen Positioniertheiten von Subjekten innerhalb von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Rechnung stellen will, nicht den Verlust einer Souveränitätsillusion zur Voraussetzung machen darf. So würde in problematischer Weise der Blick auf das, was überhaupt als Handlungsfähigkeit und Widerstand gegen hegemoniale Verhältnisse und einschränkende Lebensbedingungen gilt, auf „souveräne Eingeständnisse der eigenen Unsouveränität“ (Plößer 2005: 219) verengt bleiben. Daher gilt es, Handlungsfähigkeit deprivilegiert positionierter Subjekte gerade auch in solchen Praxen zu sehen, „im Zuge derer die Individuen versuchen, sich kohärent und eindeutig darzustellen – etwa um Souveränität zu erlangen bzw. sozial anerkennbar zu werden“ (ebd.).

Die in diesem Abschnitt angestellten Überlegungen zu Souveränisierung verweisen jedoch auch auf bestimmte Grenzen, die ich abschließend zumindest in knapper, auf eine weiterführende Ausarbeitung der Perspektive Souveränisierung ausgerichtete Weise anreißen möchte. Sie basieren maßgeblich auf der – mit dem theoretischen Bezug auf Butler und weiteren vornehmlich poststrukturalistisch orientierten Bezügen tendenziell nicht überraschenden – Verengung der diskurstheoretischen Perspektive auf symbolische Bedeutungssysteme und Unterscheidungspraktiken. Zumindest angedeutet werden soll somit nun, inwiefern materielle Aspekte in einer weiterführenden Theoretisierung von Souveränisierung Berücksichtigung finden müssten, die etwa über den Einbezug weiterer Theorieangebote umgesetzt werden könnten.

Während der Fokus auf Subjektivierung als diskursive Hervorbringung des Subjektes innerhalb sprachlich-symbolischer Ordnungen der Anerkennbarkeit in der Analyse wichtige Aspekte in Bezug auf Subjektwerden unter Bedingung von *outsiderness* zutage gefördert hat, werden in Bezug auf die daraus abgeleitete Konkretisierung von Souveränisierung und marginalisierter Handlungsfähigkeit die Aussparungen und Grenzen dieser Fokussierung sichtbar. Für ein weiterführendes Nachdenken über Souveränisierung müsste etwa bedacht werden, dass das subjektive Erleben einer Handlungsfähigkeit nicht nur an symbolische, wenn auch immens wirkmächtige Normen der Anerkennbarkeit gebunden ist, sondern dass dieses – durchaus verknüpft mit diesen diskursiv-symbolischen Wissensbeständen – ebenfalls eine materiell-körperliche Dimension aufweist, in der diejenigen Begrenzungen und Ermöglichungen wirksam werden, die konkrete Subjekte durch ihr körperliches Sein in der Welt (nicht) erfahren. Eine Theorie der Souveränisierung müsste ebenfalls einbeziehen, inwiefern sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht nur über symbolische Bedeutungssysteme, soziale Normen und diskursive Konstruktionen von Ungleichwertigkeit in Selbstverständnisse einschreiben, sondern die Rolle materieller Umstände (etwa sozioökonomische Faktoren und

rechtlich-juridischer Status von Subjekten) und Entitäten (Körper und Körperlichkeit, Materie) miteinbeziehen. Die Notwendigkeit einer solchen Erweiterung zeigt sich auch im Kontext der vorliegenden empirischen Untersuchung.

So wird in den Interviews oftmals die Ebene von Körper und körperlicher Gewalt angesprochen, wenn es etwa um Disziplinierungspraktiken am Ort Schule oder auch Erfahrungen von Familienmitgliedern etwa während des Militärdienstes ging. Hier bedürfte es meines Erachtens einer genaueren Theoretisierung des Körpers und Körpererfahrung in Bezug auf die Ausbildung von Selbstverhältnissen und dem Erleben der (Un-)Möglichkeit von Handlungsfähigkeit und ‚Souveränität'. Der Einwand gegenüber Butler, dass sie die Materialität des Körpers auflöse und diesen allein als Effekt diskursiver Praktiken deute, wurde bereits früh formuliert (Lorey 1993). Mit Bezug zu Foucault schlägt Isabell Lorey vor, Körper nicht als diskursiv präformierte Entitäten zu denken, sondern jene Machtwirkungen, die sich an den Körper knüpfen als formierend für das Verhältnis zum eigenen selbst zu begreifen (vgl. ebd.: 20). Während Butler selbst darauf beharrt, „dass Diskurs und Materialität, vor allem somatisch begründete Lebendigkeit, nicht aufeinander reduzierbar sind" (Villa 2012: 155), müsste dies somit auch analytisch eingeholt werden. In Bezug auf die empirische Untersuchung körperlich-materieller Facetten der Ermöglichung und Verwehrung von Souveränisierungen stellt sich sicher dann auch die Frage nach angemessenen Forschungszugängen jenseits von sprachzentrierten Methoden.

In Bezug auf Fragen der (Un-)Möglichkeit von Souveränisierung rückt darüber hinaus der Zusammenhang körperlicher Erfahrung mit rechtlich-juridischen Facetten von Subjektsein in den Blick. So stellt Butler im Kontext von Überlegungen zu Verletzbarkeit und Widerstand die Frage, was es etwa bedeute, „Polizeigewalt ausgesetzt zu sein oder ein Recht auf Versammlungsfreiheit in dem Wissen auszuüben, dass man sich damit polizeilicher Gewalt aussetzt" (Butler 2018: 300). Ganz konkret bezeichnet sie die Gezi-Proteste in der Türkei im Sommer 2013 als

> „eine Bewegung, die täglich mit Polizeigewalt zu kämpfen hatte, insofern das Recht auf Versammlungsfreiheit nur mit dem Risiko ausgeübt werden konnte, sich selbst, den eigenen Körper – oder Körper im Plural – der Gewalt auszusetzen" (ebd.).

Fragen dieser Art bleiben von hoher Relevanz in Bezug auf die gesellschaftliche Realität in der Türkei nach dem Putschversuch 2016. Deutlich wurde hier immer wieder, dass für bestimmte Subjekte und Gruppen Versuche, die eigenen Rechte als Bürger*innen-Subjekt (etwa das Versammlungsrecht oder das Recht auf freie Meinungsäußerung) wahrzunehmen, oft damit einhergehen, die eigene körperliche und geistige Integrität (staatlicher) Gewalt auszusetzen.

Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, welche Rolle materielle, etwa sozio-ökonomische Verhältnisse für die (Un-)Möglichkeiten von Souveränisierung von Subjekten spielen. Auch diese waren im Rahmen der Interviews – oft in ihrer Verwobenheit mit natio-ethno-kulturell codierten Ein- und Ausschlüssen – immer wieder zur Sprache gekommen. Hier ließe sich etwa die klassische Diskussion um den Status von Anerkennung als Voraussetzung für ein ‚gelungenes Selbstverhältnis' (Fraser/Honneth 2003) anführen, in der Nancy Fraser argumentiert, dass die ungleiche Verteilung von materiellen Ressourcen so grundlegend sei, dass es diesbezüglich nicht einer erhöhten (symbolischen) Anerkennung bedürfe, um die Situation von Subjekten zu verändern, sondern einer (materiellen) Umverteilung. Während sich diese Diskussion um den Stellenwert von Anerkennung und Umverteilung im Kontext sozialer Gerechtigkeit dreht, lässt sich hier jedoch der Hinweis entnehmen, dass ein Blick auf das

Symbolische allein potenziell zu reduktionistisch ist, um soziale Ungleichheit zu erfassen. Auch (Subjektivierungs-)Analysen, die sich an der Erkenntnis ausrichten, dass manches Leben als ‚menschlicher' eingeordnet wird als anderes (vgl. Butler 2010), müssten somit berücksichtigen, dass die Bedingungen hierfür nicht allein die diskursiv-symbolische Unterscheidungen von Menschen sind, sondern „auch die handfesten materiellen Bedingungen wie ökonomische Strukturen sowie der Schutz vor Gewalt" (Villa 2012: 149).

Ganz deutlich schließt sich hier die bereits in Abschnitt 1.2.3 mit Stuart Hall formulierte Kritik an radikal-diskurstheoretischen Ansätzen an, die gesellschaftliche Verhältnisse als offenes Feld denken und tendenziell die Art und Weise aus dem Blick lassen, „in der ideologische, kulturelle, diskursive Praxen im bestimmten Kraftfeld materieller Beziehungen existieren" (Hall 2004: 72). Somit sei laut Hall „die diskursive Position […] oft in Gefahr, ihre Beziehung zur materiellen Praxis und zu den historischen Bedingungen zu verlieren" (ebd.).

In Rückgriff auf Halls eigene Überlegungen kann demgegenüber die Verwobenheit von *race* mit ökonomischen Verhältnissen stärker akzentuiert werden, „weil der Rassismus nicht unter Abstraktion von anderen sozialen Verhältnissen erklärbar ist – selbst wenn er, umgekehrt, auch nicht auf diese Verhältnisse reduziert werden kann" (Hall 1994d: 128). Gerade wenn es darum geht, wie Subjekte innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse Verständnisse ihres eigenen Seins in der Welt entwickeln, erscheint Halls Hinweis auf *race* als „Modalität, in der Klasse ‚gelebt' wird, das Medium, in dem Klassenverhältnisse erfahren, die Form, in der sie angeeignet und ‚durchgekämpft' werden" (ebd.: 133f.) aussichtsreich, insbesondere für empirische Analysen.

Und noch grundlegender wäre auszuloten, inwiefern der Hang zu einer Verengung auf das Sprachlich-Symbolisch-Diskursive nicht nur mit einem gewissen, in der Studie zugrundegelegten Subjekt- und Subjektivierungsverständnis einhergeht, sondern auch mit der Bestimmung von Rassismus in erster Linie als Klassifikationssystem und diskursive Praxis. Hier wären nicht nur Ansätze, die die materielle Ebene von Rassismus in ihrer Verschränkung mit Klassenverhältnissen und kapitalistischen Verhältnissen stärker in den Blick nehmen, für die Ausarbeitung von Souveränisierung ertragreich, sondern möglicherweise auch Anregungen zu einem stärker materialistisch gedachten Rassismusbegriff (vgl. Sarbo 2022) gewinnbringend.

5.3 Biographisches Sprechen unter Bedingungen von *outsiderness*: Methodologische Reflexionen

Bis hierher habe ich bereits die Erkenntnisse der empirischen Analyse forschungsfeldbezogen sowie hinsichtlich ihrer theoretischen Anschlussperspektiven befragt und eingeordnet. Als Letztes möchte ich nun sowohl die Analyseerkenntnisse als auch subjektive Erfahrungen im Forschungsprozess unter methodologischen Gesichtspunkten perspektivieren und reflektieren.

In der vorliegenden Untersuchung habe ich versucht, ein diskurs- und subjektivierungstheoretisch gerahmtes Untersuchungsinteresse mithilfe von biographischen Forschungsmethoden zu bearbeiten. Dazu hatte ich mich im methodologischen Teil der Arbeit mit der Frage auseinandergesetzt, wie Interviewforschung, und konkreter: Forschung mithilfe des Instruments des narrativen Interviews, aus einer poststrukturalistischen Perspektive zu betrachten

ist (vgl. Abschnitt 3.2). Dort hatte ich eine Perspektive entwickelt, die die im Rahmen des Interviews artikulierten Äußerungen nicht auf ein hinter dem Text stehendes Subjekt zurückführt, sondern vielmehr den analytischen Fokus auf jene diskursiven Strukturen legt, die das Subjekt begrenzen und ermöglichen. Das Subjekt, so die zentrale Überlegung, entsteht erst im Sprechen über das, was es (biographisch) schon zu sein meint. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass sich der Blick auf die machtvoll regulierten Felder des Denk- und Sagbaren richtet, die vorgeben, wer als Subjekt der Anerkennung infrage kommt, sowie auf deren Grenzen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Nachgang zu meiner empirischen Untersuchung Überlegungen zum biographischen Forschungsansatz als Zugang zu marginalisierten Schul- und Alltagserfahrungen anstellen und fragen, was biographisches Sprechen in diskursiver Überdeterminiertheit bedeutet. Die Re-Konstruktionen und vergleichenden Betrachtungen der Fälle Büşra und Latife möchte ich damit als Ausgangspunkt für eine methodologisch justierte Reflexion nehmen. In dieser möchte ich vor allem den Zusammenhang von biographischem Sprechen und *outsiderness* in den Blick nehmen.

Die Interviewtexte, die den Fällen Büşra und Latife zugrunde liegen, sind auf die Aufforderung hin entstanden, als ‚Person, die in der Türkei zur Schule gegangen ist' die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Die Texte zeichnen sich jedoch, wie ich bereits an mehreren Stellen der Analyse markiert habe, nicht in erster Linie durch ein Sprechen über individuelle Erfahrungen in einer linearen Reihenfolge aus[283], wie der Begriff der ‚Lebensgeschichte' nahelegen könnte.[284] Vielmehr sind beide Interviewtexte durchzogen von argumentativen Passagen, Ausschweifungen und eigentheoretischen Einlassungen, die sich z.T. allgemeiner mit natio-ethno-kulturell und *race*-codierten Über- und Unterordnungen im nationalstaatlichen Kontext Türkei auseinandersetzen und stark an gesellschaftliche und theoretische Diskurse rückgebunden sind. Die Beobachtung, dass die Sprecherinnen in beiden Fällen kaum und nur passagenweise in ein Erzählen über sich selbst kommen, jedoch in weiten Teilen argumentieren und theoretisieren, möchte ich im Folgenden mit einer diskurstheoretischen Perspektive deuten und auch hier mit Überlegungen zu (Nicht-) Souveränität in Verbindung bringen. Damit lese ich die Überlagerung der biographischen Darstellungen durch diskursive Bezüge erstens als zusammenhängend mit der diskursiven Überdeterminiertheit, von der der Raum des Sprechens im Interview gekennzeichnet ist, zweitens verstehe ich das spezifische Sprechen als bedingt durch den präsouveränen Subjektstatus der Sprecherinnen. Drittens möchte ich darauf eingehen, inwiefern die soziale Positionierung der Interviewerin, aus der heraus meine Interviewpartnerinnen angesprochen wurden, für deren spezifisches biographisches Sprechen eine zentrale Rolle spielt.

Die diskursiven Überlagerungen, die sich in den Interviewtexten der Fälle Büşra und Latife herausstellen lassen, möchte ich hier zunächst als Produkte eines Sprechens in einem diskursiven Kontext deuten, der durch einen Bedeutungsüberschuss gekennzeichnet ist. In dieser

[283] Wie ebenfalls bereits besprochen wurde, bilden jene Textpassagen, in denen die Prozesse der Aneignung biographisch neuer Subjektpositionen in der Gymnasialphase thematisiert werden, eine Ausnahme dieses Sprechens, da sie sich durch einen sehr viel erfahrungsnäheren Thematisierungsmodus sowie eine lineare Darstellung, einen *Plot*, auszeichnen.

[284] In Abschnitt 3.3 habe ich diskutiert, inwiefern Biographien als ein voraussetzungsvolles, diskursives Format verstanden werden können.

Lesart eröffnet die (implizite[285]) Ansprache als kurdisch positioniertes Subjekt, die in der Erzählaufforderung erfolgt, einen ambivalenten Sprechraum, welcher strukturiert wird durch eine Masse an diskursivem Wissen, Anschlüssen, Deutungsmöglichkeiten und Subjektpositionen. Kurz: Es ist ein diskursiv überfrachteter Raum, in dessen Mitte die Ansprache als ‚kurdisch positioniertes Subjekt mit Schulerfahrungen in der Türkei' als ein leerer Signifikant im Sinne Laclau und Mouffes (2006) erscheint, d.h. als Signifikant, der keine eindeutige Bedeutung hat und somit zunächst alles bedeuten könnte. Laclau und Mouffes radikaler Diskurstheorie zufolge ist, wie ich bereits in Abschnitt 1.2.3 diskutiert hatte, der Bereich des Diskursiven unabschließbar und ein umkämpfter Raum, in dem verschiedene ‚Wahrheiten' miteinander konkurrieren. Eine solche diskursive Polysemie lässt sich auch für die Subjektposition ‚Kurd*in' konstatieren, die im Interviewraum aufgerufen wird. So stellt Flader fest, dass *kurdishness* „is marked by the simultaneousness of the discourse of denial and inferiority and the struggle for recognition" (Flader 2014: 83, vgl. auch Abschnitt 5.1). In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass auch die Sprecherinnen Büşra und Latife mit der Aufforderung, als kurdisch positionierte Frauen in der Türkei die eigene (Schulbildung-)Biographie zu erzählen, gegen eine Polyphonie an diskursiven Bezügen antreten, die es ihnen erschweren und potenziell verunmöglichen ‚sich' ‚einfach' zu erzählen. Sie stehen vielmehr der Aufgabe gegenüber, die Überdeterminiertheit des Sprechraumes zu reduzieren, den Bedeutungsüberschuss zu ordnen und Entscheidungen zu treffen, welche Diskursstränge sie nutzen, um sich mit ihren Erfahrungen intelligibel zu machen.

Grundsätzlich aber bringt das Angesprochenwerden mithilfe einer sozialen Kategorie immer eine Unsicherheit mit sich, als wer man angesprochen ist und antworten kann. ‚Kurdin' kann mit Butler dem zufolge auch verstanden werden als ein „Signifikant, der sich auf verschiedene und unterschiedliche Weisen deuten lässt" (Butler 2001: 92):

> „Wird dieser Name gerufen, dann wird überwiegend gezögert, ob man antworten soll und wie, denn es geht hier darum, ob die durch den Namen performierte zeitweise Totalisierung politisch Kraft verleiht oder aber lähmt, ob der Ausschluß, ja die Gewalt der durch diesen bestimmten Anruf performierten totalisierenden Identitätsreduktion eine politische Strategie oder aber eine Regression ist, oder ob sie, falls lähmend und regressiv, auf andere Art vielleicht auch hilfreich ist." (ebd.)

Die Frage, die hier durch die angerufenen Subjekte entschieden werden muss, ist, wie auf die Ansprache als (kurdisch positionierte) Person, die in der Türkei die Schule besucht hat (und darüber, so die implizite Unterstellung, sicherlich etwas zu erzählen habe), reagiert werden kann und wie sich die angesprochenen Subjekte der Ansprecherin gegenüber intelligibel machen können und wollen. Die von ihnen zu bewältigende Aufgabe besteht dann darin, auszuwählen, mithilfe welcher diskursiven Bezüge sie den leeren Signifikanten ‚kurdisch positioniertes Subjekt mit Erfahrungen im türkischen Bildungssystem' füllen und sich innerhalb der diskursiven Vielstimmigkeit verorten (können).

An den Fällen Büşra und Latife wird deutlich, dass ihre Interviewtexte, wenn auch auf inhaltlicher Ebene divergierend, stark von diskursiven Wissensbeständen und Bezügen durchzogen sind und z.T. strukturiert werden. Sie legen also den Schluss nahe, dass, gefragt nach der eigenen Erfahrung, eine Erzählung, die hauptsächlich um das Selbst, das eigene Erleben, die eigenen Erinnerungen kreist, nicht möglich ist. Zu viel, so scheint es, ist damit verwoben, und zu viel muss – zumindest der konkreten Interviewerin gegenüber, worauf ich

[285] Zur Erinnerung: Ich habe meine Interviewpartnerinnen zwar im Erzählimpuls nicht als kurdisch positionierte Subjekte adressiert, jedoch hatte mein Rekrutierungstext, auf den hin mehrere Interviews zustande gekommen waren, eine solche Anrufung beinhaltet.

unten noch eingehe – geklärt werden, um sich innerhalb der diskursiven Polyphonie überhaupt verständlich zu machen. Das, was über das Subjekt ‚an sich' preisgegeben wird, muss sogleich eingeordnet und damit abgesichert werden. „Das ‚Ich'", so schreibt Butler, „hat gar keine Geschichte von sich selbst, die nicht zugleich die Geschichte seiner Beziehung – oder seiner Beziehungen – zu bestimmten Normen ist" (Butler 2007: 15). Gerade unter Bedingungen von *outsiderness*, d.h. von Machtverhältnissen des Ein- und Ausschlusses zu einem national gefassten Wir, fällt diese von Butler konstatierte Unmöglichkeit, sich ohne Bezug auf soziale Normen zu erzählen, noch einmal deutlicher auf: Hier, so scheint es, wäre es mitunter auch gefährlich, missverstanden und vom zuhörenden Gegenüber ‚falsch' eingeordnet zu werden. In diesem Sinne lese ich die diskursive Überformtheit der biographischen Artikulationen als ein Ausdruck der Unmöglichkeit, sich eine biographische Erzählung leisten zu können.

Ich spreche hier bewusst von ‚sich eine Erzählung leisten können', weil angesichts des aktiven Verhandelns der eigenen Verortung in sozialen Ordnungen, das in den Fällen Büşra und Latife sichtbar wird, die These naheliegt, dass es ein Privileg ist, eine Geschichte von sich erzählen zu können, die sich allein um das eigene ‚Ich' dreht. Vielmehr erscheint mir auch hier der präsouveräne Subjektstatus der Sprecherinnen Büşra und Latife von zentraler Bedeutung zu sein: So weisen die Modi der Thematisierung in beiden Fällen darauf hin, was alles miterzählt werden *muss*, um sich lesbar zu machen.[286] Der Ich-Bezug in der biographischen Artikulation eines präsouveränen Subjektes ist somit nicht konsistent, sondern immer wieder gebrochen, gerade weil so vieles miterzählt werden muss, was das Subjekt bedingt. Eine biographische Geschichte, die mit weniger diskursiven Bezügen auskommt, würde dementsprechend potenziell, so meine These, auf ein Subjekt hinweisen, das sich leichter der Illusion der eigenen Souveränität hingeben kann.

Kurdishness, so hat in ähnlicher Weise auch Ulrike Flader in ihrer Interviewstudie[287] herausgestellt, kann nicht als kohärente und stabile Identität vorgestellt werden, sondern vielmehr als diskontinuierliche Einheit („discontinuous unity", Flader 2014: 82):

> „As an identity whose expression has been denied, ridiculed, punished and foreclosed, kurdishness is not necessarily experienced as something ontological, but it is often narrated as something that cannot be fully achieved […] Discourses of ethnicity, race and nation are used to claim an intelligible subject status." (ebd.)

Gerade der Umstand dieses unabgeschlossenen und zwischen vielen unterschiedlichen Diskursen aufgehängten Identitätsprojektes begründet dann die Umkämpftheit der Subjektposition. Diese wiederum macht es für das Subjekt notwendig, immer wieder neu darum zu ringen, wer man, angesprochen als kurdisch positioniertes Subjekt, sein kann.

Zudem erscheint es mir zentral, dass diese Aushandlung, als wer man sich glaubhaft machen kann, in den Fällen Büşra und Latife in einem konkreten international gerahmten Raum stattfindet. In ihren Ausführungen zu jenen Praktiken, in denen ein Subjekt „Rechenschaft von sich selbst" (Butler 2007) ablegt, geht Butler nämlich davon aus, dass es durchaus

[286] So etwa die im Modus der *Exemplarisierung* (Fall Büşra) vermittelte Information, Teil einer kollektiven Gewalterfahrung zu sein oder der Sprechmodus des *Inszenierens als Ausnahme* (Fall Latife), der die Einordnung vornimmt, dass die Protagonistin Latife aus dem vermeintlich stereotypen Bild einer kurdisch positionierten Schülerin herausfällt.

[287] Auch Flader forscht aus einer ähnlichen (mehrheitsdeutschen) Subjektposition wie meiner. Das heißt nicht, dass ein*e Forscher*in in einer anderen Subjektposition zwangsläufig zu anderen Ergebnissen käme, trotzdem erscheint mir diese Beobachtung angesichts der ähnlichen Erkenntnisse interessant.

relevant ist, wem gegenüber man seine Geschichte erzählt. Für sie nämlich legt ein Subjekt nur Rechenschaft von sich ab, wenn es zuvor angesprochen wird:

> „[…] wenn ich die Geschichte einem ‚Du' erzähle, so ist jener Andere nicht nur als intrinsisches Merkmal der Erzählung impliziert, sondern auch als irreduzible äußere Bedingung und Bezugspunkt des Modus der Anrede" (ebd.: 54).

Indem es sich selbst erzählt, antwortet das Subjekt auf die Anrede eines*r Anderen und überantwortet sich ihm*ihr. Wichtig ist nun, dass diese*r Andere bei Butler nicht mit den Normen übereinfällt (ebd.: 36). Somit muss auch in Rechnung gestellt werden, dass es sich um konkrete sozial positionierte Subjekte handelt und es durchaus von Bedeutung ist, welchem*r konkreten Anderen gegenüber das Subjekt Rechenschaft von sich ablegt: „[W]enn diese Rechenschaft *vor jemand anderem* abgelegt wird, dann muss ich diese Rechenschaft aus der Hand geben, sie versenden, sie in eben dem Moment als mein Eigentum verlieren, in dem ich sie als *meine* formuliere" (ebd.: 52, Herv. i. O.). Für den Kontext meiner Interviewerhebung bedeutet dies, dass sich die Subjekte mit ihrer Geschichte dem konkreten Gegenüber, der Interviewerin, aussetzen und in diesem Sinne sich selbst entzogen sind. Butlers Hinweis, dass es sich aber immer um das Aufeinandertreffen konkreter Subjekte handelt, betont dabei noch einmal, dass das Verstehen(-Können) ein spezifisch kulturell und sozial situiertes ist (vgl. Abschnitt 3.1.5). Das Ringen um einen intelligiblen Subjektstatus und eine anerkennbare biographische Geschichte findet somit in der transnationalen Interviewsituation vor einer weißen mehrheitsdeutsch positionierten Person statt, bei der nicht unbedingt von einem fraglos geteilten diskursiven Wissen ausgegangen werden kann, die aber zugleich potenziell eine westliche Wissenschaftscommunity repräsentiert. Dies hat sicherlich in der vorliegenden Untersuchung den verstärkenden Effekt, dass das diskursive Umfeld noch einmal genauer mitbesprochen werden muss. Fraglich ist nämlich in diesem Moment auch, ob man vom *konkreten Gegenüber* als die verstanden werden kann, als die man verstanden werden will.

Die biographischen Texte von Büşra und Latife, so lässt sich als Erkenntnis der empirischen Analyse festhalten, zeigen die konstante Notwendigkeit des Verhandelns und Ringens um ein intelligibles Sein. Die Lesart, die ich innerhalb dieser theoretischen Reflexion vorgeschlagen habe, führt dies zum einen auf die Anrufung in der Interviewsituation zurück, die einen überdeterminierten Diskursraum aufruft und die Sprecherinnen somit mit der Notwendigkeit konfrontiert, sich darin zu verorten. Zum anderen lässt sich die Frage aufwerfen, inwiefern die Unmöglichkeit, sich eine biographische Erzählung zu leisten, die sich um ein selbstzentriertes Ich spinnt, auch mit dem präsouveränen Subjektstatus der Sprecherinnen in Verbindung gebracht werden kann. In diesem Sinne wäre zu fragen, ob nicht gerade die Unmöglichkeit, die eigene Verhaftung in machtvollen sozialen Ordnungen vergessen zu machen, zu der Überformung des Eigenerlebten durch diskursive Wissensbestände und Kollektivbiographisches führt.

Schluss

Abschließend soll nun noch einmal eine Zusammenfassung des Vorgehens der Studie und der zentralen Erkenntnisse und Beiträge der vorliegenden Arbeit gegeben werden. Die vorliegende Untersuchung hat den Zusammenhang von Nation und Subjekt in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gestellt und dabei besonders seine Vermitteltheit durch den Ort Schule – als Scharnier zwischen nationaler Ordnung und Einzelindividuum – in den Blick genommen. Ausgehend von einem macht- und herrschaftskritischen Anliegen wurde gefragt, wie Subjekte, die innerhalb dieser nationalen Ordnung marginalisiert werden, Selbst- und Weltverständnisse entwickeln. Der Ort der nationalen Schule, so war die Annahme gewesen, spielt in diesen Prozessen insofern eine zentrale Rolle, da er nicht nur als Ort der Vermittlung von (nationalem) Wissen und Werten verstanden werden muss, sondern zugleich durch machtvolle Zugehörigkeitsordnungen strukturiert ist, innerhalb derer Schüler*innen lernen, wer sie in Schule und Gesellschaft (nicht) sein können.

Im Rahmen der Studie wurde mit der nationalen Schule in der Türkei ein spezifischer empirischer Kontext untersucht, in dem Schüler*innen mit der Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in Kontakt kommen, die Schule und Gesellschaft in machtvoller Weise strukturiert. Angesichts der engen Verwobenheit von Nationalstaat und institutionalisierter Bildung in der Türkei wurde Schule als Ort der Reproduktion der nationalen Ordnung verstanden. Vor diesem Hintergrund lag der Fokus der Arbeit auf den Perspektiven und Erfahrungen kurdisch positionierter Personen, deren Zugehörigkeitsstatus im Nationalstaat Türkei als ambivalent zu verstehen ist. Um das Verhältnis von türkischem Nationalstaat und der marginalisierten Gruppe kurdisch positionierter Personen zu konzeptualisieren, wurde unter dem Begriff *outsiderness* eine Perspektive fruchtbar gemacht, die symbolische und im Rahmen dieser Arbeit insbesondere natio-ethno-kulturell codierte In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat in den analytischen Blick rückte. Die Relation von gesellschaftlicher Ordnung und Einzelsubjekt hingegen wurde ausgehend von Judith Butlers Theorie der Subjektivierung in den Blick genommen, die es ermöglicht, Subjektkonstitution zum einen als Unterwerfung eines Subjektes unter gültige soziale Normen zu verstehen, darin zum anderen aber zugleich die Ermöglichung des Subjektes sowie seine Handlungsfähigkeit zu sehen. Im Fokus des Interesses der vorliegenden Arbeit stand dementsprechend, wie Personen, die sich selbst als kurdisch verstehen, am und durch den Ort Schule Selbst- und Weltverständnisse entwickeln und zu Subjekten werden.

Dem so pointierten Interesse an Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* wurde anhand von Selbstauskünften von ehemaligen sich als kurdisch positionierenden Schüler*innen nachgegangen. Die Verbindung aus biographischer Methode und subjektivierungsanalytischem Zugang ließ es zu, einerseits zu re-konstruieren, wie dem eigenen Erlebten rückblickend ein Sinn zugewiesen wird, zum anderen ermöglichte es aber auch, diese Sinngebungen gerade nicht individualistisch, d.h. als Einzelperspektiven zu behandeln, sondern sie an soziale Normen und Diskurse rückzubinden, die auf die Subjekte wirken und sie ermöglichen. Insbesondere für sozialwissenschaftliche Forschung im Kontext Türkei wurde die Stärke eines Forschungsansatzes, der Lebensgeschichten, alltägliche Erfahrungen und Erinnerungen von Einzelpersonen untersucht, darin gesehen, die „gap between public (and written) discourse and the everyday experience of ordinary persons in Turkey“ (Neyzi 1999: 3) wissenschaftlich zu bearbeiten.

Während durchaus bereits andere Studien einen Zugang zur Bedeutung kurdischer Positionierungen im türkischen nationalen Schulsystem über Interviews gewählt hatten, lag der Fokus des subjektivierungsanalytischen Blicks auf Schulbildungsbiographien kurdisch positionierter Personen darauf, das machtvolle Werden und Gewordensein der Subjekte zu untersuchen. Im Vergleich zu anderen vorliegenden Interviewstudien, die zum Themenbereich kurdisch positionierte Schüler*innen in türkischen Schulen geforscht haben (Coşkun et al. 2011; Şahin Fırat 2010; Can et al. 2013), zeichnet sich diese Studie durch ein kleineres Sample sowie eine starke Einzelfallfokussierung aus. In diesen fallspezifischen Re-Konstruktionen konnten viele Erkenntnisse anderer Studien ebenfalls beobachtet werden (so etwa die möglichen Sprachdifferenzen von Schüler*innen und Lehrkräften sowie das Empfinden von Scham angesichts dieser oder die Erfahrungen, von Lehrkräften rassistisch verletzend angesprochen zu werden). Die Spezifik der vorliegenden Studie liegt darin, dass die Fälle hier bezogen auf die macht- und subjektproduktiven Effekte von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit hin analysiert wurden. Damit interessierten hier vor allem die Innensichten und subjektiven Verhandlungen der machtvollen Zugehörigkeitsverhältnisse, die über die Identifizierung einzelner Praktiken hinausgehen: So ließen sich in meiner Analyse Auseinandersetzungsprozesse in den Blick rücken, d.h. die vielen, teils widersprüchlichen Weisen, wie sich gesellschaftliche Machtverhältnisse in die Subjekte einschreiben und internalisiert, aber ebenso auch unterwandert und aufgebrochen werden. Subjektwerden wurde dann auf zwei Ebenen analysierbar: im Sprechen über Subjektivierungen in der Vergangenheit sowie Subjektivierung im Sprechen über schulbildungsbezogene Erfahrungen in der Gegenwart des Interviews. Im empirischen Teil der Arbeit wurde der Fokus auf die detaillierte Re-Konstruktion zweier Fälle gelegt, die hinsichtlich subjektiver Formen des Verhandelns von *outsiderness* analysiert und miteinander verglichen wurden. Aus den beiden Fall-Re-Konstruktionen ist hervorgegangen, dass Schule ein Ort ist, an dem die Protagonistinnen die Erfahrung machen, aufgrund ihrer natio-ethno-kulturell selbst- oder fremdzugeschriebenen Positionierung ‚Andere' zu sein. Deutlich wurde in der vergleichenden Betrachtung jedoch, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung verschiedene lokale Ausgestaltungen annimmt, die sich in unterschiedliche lokale Herausforderungen und Problemstellungen für Einzelsubjekte übersetzen. Ein Unterschied zwischen den beiden detailliert analysierten Fällen Büşra Kahraman und Latife Taş war gewesen, dass Büşra die Schule in den kurdischen Provinzen der Türkei, Latife hingegen überwiegend in der Westtürkei besucht hat. Ihre biographischen Texte wiesen damit zusammenhängend unterschiedliche Arten auf, wie sich am Ort Schule auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung bezogen wurde: Während im Fall Büşra die Einführung der (kollektiv kurdisch markierten) Schüler*innenschaft in eine nationale Norm im Mittelpunkt schulischer und unterrichtlicher Praktiken stand, konnten für den Fall Latife einzelne diskriminierende Zuschreibungen gezeigt werden, die darauf hinwiesen, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als Unterscheidungspraxis zur Verfügung steht. Während gemäß der Analyse des Gesamtsamples keineswegs davon ausgegangen werden kann, dass sich die lokalen Manifestationen und Rekurse auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung gänzlich mit einer Logik von ‚Ost- oder Westtürkei' erklären ließen, scheint der wichtigere Hinweis im konkreten Umfeld zu liegen. Bedeutend nämlich erscheint für die konkreten (Differenz-)Erfahrungen, ob Subjekte als einzelne natio-ethno-kulturelle Andere in einer natio-ethno-kulturell türkisch geprägten Schüler*innenschaft, oder aber als Kollektiv an natio-ethno-kulturellen Anderen der Lehrkraft als Vertreter*in der nationalen Schule gegenüberstehen. Ebenso legen meine Analysen nahe, dass es gerade die lokalen diskursiven Kontexte (Familien, Nachbar*innenschaft, politische Organisationen) sind, über die

eine Identifizierung als kurdisch positioniertes Subjekt gestärkt wird. Mit einem Blick auf das Gesamtsample ist als Ergebnis festzuhalten, dass ‚Kurdischsein' in den verschiedenen Fällen als sehr unterschiedlich von den einzelnen Frauen eingeordnet wurde, so etwa als politische Identität, als biographischer Kampf, als ein ursprüngliches Verbundensein, sogar als Distinktionsmerkmal, aber auch als Zumutung und Makel. So verweisen die Fälle in meinem Sample auf eine Bandbreite an Erfahrungen zwischen Identitätsstiftung und Differenzerfahrungen, die die Frauen als natio-ethno-kulturell markierte Subjekte machen.

Als noch produktiver als die Re-Konstruktionen geronnener, erzählter Subjektivierungen stellten sich im Analyseprozess jedoch die Betrachtung der Modi der Thematisierung von *outsiderness* heraus, d.h. die Arten und Weisen, sich im Sprechen über *outsiderness* als ein spezifisches Subjekt hervorzubringen. In dieser Hinsicht wurde sichtbar, als was bzw. wie Erinnerungen und Erfahrungen kurdisch positionierter Subjekte sprechbar gemacht werden können und somit auch auf die diskursiven Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, kurdische Erfahrungen am Ort Schule überhaupt zu besprechen. Die Re-Konstruktionen unterschiedlicher Formen der Verhandlung im Sprechen, so etwa Skandalisierung, Exemplarisierung und Individualisierung (Fall Büşra) sowie Inszenieren von Zufälligkeit, *Othering* und Meinungsäußerung/didaktisches Sprechen (Fall Latife), hatten darauf aufmerksam gemacht, in welchen Modi und mit welchen Effekten *outsiderness* besprechbar wird. Darin wird deutlich, dass *outsiderness* einen Topos darstellt, über das man nicht ‚einfach' sprechen kann. Weil jede Thematisierung bereits eine Positionierung darstellt, gibt es kein neutrales Sprechen über *outsiderness*. Dies verweist besonders darauf, wie diskursiv aufgeladen und umkämpft das Sprechen über Zugehörigkeitsverhältnisse für die von mir befragten Frauen ist. „Wenn das Subjekt", schreibt Judith Butler, „Rechenschaft von sich selbst zu geben sucht […] die seine eigenen Entstehungsbedingungen einschließen muss, dann muss es notwendig zum Gesellschaftstheoretiker werden" (Butler 2007: 15). In diesem Sinne zeigte sich auch in den Interviews die Verhandlung von *outsiderness* als eng verwoben mit der Thematisierung der eigenen Biographie.

Die subjektivierungsanalytische Fokussierung hat es an dieser Stelle auch erlaubt, ganz explizit das transnationale Forschungssetting systematisch mit in die Analyse einzubeziehen, da etwa Felder des Sagbaren re-konstruiert werden konnten, die sich mit der Positioniertheit der Interviewerin als ‚Nicht-Kurdin' und ‚Nicht-Türkin' verband. Dies ist deswegen bedeutend, da ‚Kurdischsein' als politisierte und umkämpfte Kategorie nicht gegenüber jedem*r in gleicher Weise artikulierbar ist und diese Artikulierbarkeit wiederum an die Relation der Zuhörenden zu nationalstaatlichen Verhältnissen geknüpft ist.

Die Erkenntnis, dass in den Interviewtexten schulbezogene Erfahrungen besprochen werden, die allesamt Subjekte hervorbringen, die permanent mit der eigenen Abhängigkeit von einer natio-ethno-kulturell codierten nationalen Norm konfrontiert werden, der sie in den meisten Fällen nicht entsprechen können, führte mich dann zu einem Nachdenken über präsouveränes Subjektsein. Als theoretischen Beitrag zur Diskussion um Subjektivierung unter Bedingungen gesellschaftlicher Differenz wurde dementsprechend (Nicht-)Souveränität als eine Dimension herausgestellt, hinsichtlich derer Subjektwerden genauer beschreibbar wird. Wie anhand der Fälle Büşra und Latife verdeutlicht werden konnte, bietet es sich für eine empirische Re-Konstruktion folglich an, insbesondere Prozesse oder Praktiken der Souveränisierung in den Blick zu nehmen. Damit ging dann auch einher, Butlers Verständnis von Widerständigkeit, das sie vor allem in resignifizierenden Akten und postsouveränen Abstandnahmen von den sozialen Normen sieht, auf seine Voraussetzungen hin kritisch zu befragen. Die Erkenntnisse aus meinen Fallanalysen legten nahe, dass diese Art der Widerständigkeit

unter Bedingungen von *outsiderness* sehr voraussetzungsvoll ist. Eine Widerständigkeit, gedacht als Resignifizierung im Sinne Butlers, konnte eher für das retrospektive Sprechen über Vergangenes als mögliche Ins-Verhältnis-Setzung zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung festgehalten werden. Bezogen auf Erfahrungen von kurdisch positionierten Schüler*innen in der türkisch-nationalen Schule hingegen werfen meine Analysen die Frage auf, inwiefern eine Irritation der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung am Ort Schule überhaupt möglich ist. Sie legen nahe, dass diese Räume sehr eng gefasst sind und von Personen in diskursmächtigeren Positionen eröffnet werden müssen (z.B. Lehrkräfte oder auch zugehörige Freund*innen) sowie dass Schüler*innen auf Ressourcen aus außerschulischen Räumen angewiesen bleiben. Am Ort Schule, so wird aus meinen Analysen deutlich, liegt der Fokus vielmehr darauf, einen Umgang mit der eigenen Vulnerabilität und Ansprechbarkeit als Andere im Sinne eines Überlebens zu finden. Wichtig wird daher etwa eher die Frage, wie verletzenden Anrufungen ausgewichen werden kann. Damit wäre dann ein weiteres Verständnis resignifizierender Handlungsfähigkeit angesprochen, die noch weiter ausgearbeitet und systematischer mit dem subjekttheoretischen Topos von (Nicht-)Souveränität in Beziehung gesetzt werden könnte. Eine Spezifik der vorliegenden Arbeit ist, dass ein empirisches Interesse an Subjektbildungsprozessen marginalisierter Subjekte in der Türkei mit überwiegend in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen (Differenz-)Forschung genutzten theoretischen und methodologischen Forschungszugängen verfolgt wurde. Damit stellte sich die Anforderung, in dieser Anwendung immer wieder auch das spezifische historische Gewordensein von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen in der Türkei in Rechnung zu stellen, so etwa die sich mit der konkreten Geschichte des Nationalstaats Türkei verbindenden Manifestationen von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit. In der empirischen Analyse konnte beobachtet werden, dass einige in den Fällen meines Samples sichtbar werdende Phänomene durchaus Erkenntnissen von empirischen Studien aus dem deutschsprachigen Forschungsdiskurs um Bildung und Migrationsgesellschaftlichkeit nicht unähnlich sind, etwa hinsichtlich Erfahrungen von Alltagsrassismus am Ort Schule (so z.B. Scham, Versuche habitueller Anpassung, um Sichtbarkeit zu reduzieren, vgl. etwa Velho 2016; Rose 2012a; Mecheril 2003a). Andere Phänomene weisen jedoch auf Spezifika hin, die nur angesichts der einmaligen historischen Konstellation im Kontext Türkei verstehbar werden: So zum Beispiel ist der Topos Schulbildung als ‚Aufklärung' kurdisch positionierter Schüler*innen in den kurdischen Regionen nur vor dem Hintergrund des kemalistischen Entwicklungsnarrativs und der Rolle von Bildung als ‚Modernisierungsinstrument' nachzuvollziehen. Während die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung somit die Partikularitäten des spezifisch-situierten Kontextes Türkei sichtbar machen und die wissenschaftliche Diskussion zu (Schul-)Bildung und Rassismus in der Türkei anreichern, sind sie jedoch auch daraufhin befragt worden, welchen allgemeineren Beitrag sie zur Theoriebildung zu Subjektivierung in Differenzverhältnissen leisten können. (Nicht-)Souveränität bzw. die Perspektive ‚Souveränisierung' kann diesbezüglich als Topos verstanden werden, der anhand von Schulbildungsbiographien von kurdisch positionierten Subjekten in der Türkei herausgearbeitet und in dieser lokalen Manifestation beschrieben wurde, zugleich jedoch die theoretische Perspektive Subjektivierung in Macht- und Herrschaftsverhältnissen auszuschärfen vermag.Damit versucht die Studie auch einen Beitrag zur Diskussion und Weiterentwicklung des Forschungsfeldes der empirischen Subjektivierungsforschung zu leisten, die in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften ein sich gerade konsolidierendes Forschungsfeld darstellt, das an der Theoriebildung zu erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen beiträgt (vgl. Fegter et

al. 2015; Rose 2019). Mit dem zentralen Anliegen, (empirisch) zu untersuchen, wie sich Subjekte ins Verhältnis zu sich und der Welt setzen und welche Rolle pädagogische Institutionen in diesen Prozessen spielen, bearbeitet die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung disziplinäre Kernfragen. Dazu beitragen kann die vorliegende Studie besonders durch ihre Gedanken zu einer differenzierten Auslegung des Subjektivierungstheorems, das hier besonders für rassisitische Subjektivierung ausgeschärft wurde. Zudem schlägt sie mit (Nicht-)Souveränität bzw. Souveränisierung eine Weiterentwicklung von theoretischen Konzepten vor, die für eine genauere (empirische) Erfassung von Subjektbildungsprozessen insbesondere unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse fruchtbar gemacht werden können. (Nicht-) Souveränität – bzw. die Illusionarität von Souveränität – nämlich stellt einen zentralen Topos poststrukturalistischen Subjektdenkens dar, der ebenfalls in Bezug auf Theorien zu Bildung und sozialen Ungleichheitsverhältnissen sowie pädagogischen Handlungsfeldern produktiv gemacht werden könnte (vgl. etwa Vorschläge hierzu in Plößer 2005). Zugleich ist in den Materialanalysen sichtbar geworden, dass durch den Fokus auf rassistische Subjektivierung insbesondere am Ort Schule anderen Aspekten in den biographischen Texten nicht weiter nachgegangen werden konnte, so etwa der spezifischen Rolle von Familie oder Peers oder der Rolle anderer Differenzlinien wie Geschlecht, Religion und *class*, die in meinen Analysen nur ansatzweise verfolgt werden konnten, aber ebenso wirksame subjektivierende Wirkungen entfalten. Gewinnbringend wäre es daher sicherlich, dieselben Interviewtexte noch einmal auf solche Aspekte hin systematisch zu untersuchen. So etwa könnte im Anschluss an die Hinweise, die meine Analysen bspw. auf die Verschränkung von *outsiderness* mit Geschlecht gegeben haben, in einem nächsten Schritt genauer beschrieben werden, inwiefern *outsiderness* selbst ein vergeschlechtlichtes Konzept ist, inwiefern also nationale In- und Exklusionsverhältnisse sich über die Differenzachse Geschlecht weiter ausdifferenzieren lassen, welche Möglichkeiten aber etwa auch religiöse Positionierungen bieten, um Zugang zum nationalen Wir zu finden, oder aber welche Rolle gerade die Verwobenheit von Nationalstaat und Klassismus erfährt in einem Bildungssystem, das gerade unter seiner aktuellen Regierung stark neoliberalisiert wurde (İnal 2011).

Während sich zwar der biographische Forschungszugang insbesondere für die Analyse von Subjektpositionierungen und Verhandlungen als sehr produktiv gezeigt hat, halte ich für die weitere Untersuchung von Subjektivierungspraktiken zudem auch andere Forschungszugänge für gewinnbringend. Während Interviewstudien im Themenfeld Bildung und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit durchaus existieren (vgl. Coşkun et al. 2011; Şahin Fırat 2010), fällt auf, dass gerade ethnographische Studien zu diesen Themen bezogen auf den Kontext Türkei nur in Einzelfällen vorliegen (etwa Ayan Ceyhan 2016), die machtvolle Adressierungspraktiken am Ort Schule *in actu* in den Blick zu nehmen erlauben würden. Der relativ kleine Korpus an ethnographischen Studien hat sicherlich auch mit Forschungserlaubnissen an Schulen zu tun, würde jedoch das Potenzial bieten, ein spezifischeres Verständnis von nationalstaatlich legitimierten subjektivierenden Praktiken in Schule und Unterricht zu entwickeln. Zudem hat sich die Studie mit einem empirischen Interesse an Schulbildungserfahrungen natio-ethno-kulturell marginalisierter Gruppen in der Türkei einem Forschungsfeld zugewendet, das sozialwissenschaftlich nicht stark beforscht und zugleich von (andauernd) hoher gesellschaftlicher Relevanz ist. Gerade die Entwicklungen in den letzten zehn Jahren, die nach einer kurzzeitigen Politik der Öffnung gegenüber kurdischen Forderungen zu staatlichen Repressionen, politischer Verfolgung und Kriminalisierung kurdisch positionierter Akteur*innen zurückgekehrt sind, haben deutlich gemacht, dass „Kurds are still being

coded based on the distinction between ‚acceptable' and ‚unacceptable'" (Yeğen 2020: 85), nicht aber als fraglos Zugehörige zum nationalen ‚Wir'. Zudem spiegeln sich die ab den 2010er Jahren verstärkten gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Wandlungsprozesse auch in der Bildungspolitik und etwa den zahlreichen Reformen wider. So spricht Kemal İnal davon, dass Bildung „das Schaufenster der Identität der AKP geworden" (İnal 2011: 47) sei. Insbesondere was das Thema natio-ethno-kulturelle Differenz(ziehungen) und Schule anbelangt, nimmt der Druck auf Veränderung aber auch aufgrund anhaltender Migrationsbewegungen aus dem Nachbarland Syrien zu. Im Jahr 2019 lebten über eine Million schulpflichtiger, aus Syrien migrierter Kinder und Jugendliche in der Türkei (ERG 2018: 8). Diese aktuelle Situation wirft Fragen nach Zugang zu Bildung einerseits, aber auch kritische Anfragen an die monolinguale Ausrichtung von Schule, nationalistischen Bildungsinhalten und der Vermittlung einer nationalen Identität noch einmal anders auf, regt dabei auch die Forderungen um Inklusion und differenzsensiblere Schulen an (ebd.; Kaya 2015). Damit werden Diskussionen aufgegriffen und weitergeführt, die bereits zuvor von Teilen der Wissenschaft und nicht nichtstaatlichen Organisationen gefordert wurden: so etwa die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit (Ayan Ceyhan/Koçbaş 2011; Derince 2012; Çağlayan 2014) oder die Revision von nationalistischen, militaristischen und monokulturell ausgerichteten Unterrichtsmaterialien (Çayır 2014). Diese grundlegenden Transformationen, die mit einer größeren Repräsentation unterschiedlicher Sprachen, kultureller Praktiken und verschiedener Lebensentwürfe einhergingen, hätten durchaus das Potenzial, die Grenzen des Anerkennbaren zu verschieben und könnten sicherlich individuell Räume schaffen, in denen sich Schüler*innen nicht als Andere erleben müssten.

Angesichts des gegenwärtigen Umgangs mit Subjekten, die politisch wie sozial zu ‚Anderen' gemacht werden, scheint es jedoch realistisch, dass Bildung weiterhin Kampfplatz von Politik bleibt. Gerade weil das mehrheitsgesellschaftliche Wir sich ja maßgeblich über die Anderen konstituiert, ist somit davon auszugehen, dass die Anderen weiterhin als Andere in Anspruch genommen werden. Die Auseinandersetzungen um Bildung weisen damit letztlich zurück auf die grundlegende Frage nach den individuellen und gesellschaftlichen Funktionen von Schule: Was für ein Ort soll die Schule sein, wozu soll sie befähigen und wem soll Schulbildung nützen? In diesem Kontext hat die vorliegende Arbeit gezeigt, dass Schule unter den gegebenen Bedingungen nicht der Ort ist, an dem alle Schüler*innen gleichermaßen ein Verständnis von sich als selbstwirksame und selbstbestimmte Gesellschaftsmitglieder entwickeln können. Besonders angesichts gesellschaftlicher Polarisierung und antikurdischer Politiken der gegenwärtigen Regierung bleibt zu befürchten, dass sich diese gesellschaftlichen Verhältnisse, wenn sie auch immer wieder Transformationsprozessen unterliegen, dazu führen, dass auch weiterhin für die Schulbildungsbiographien kurdisch positionierter und anderer als nicht-türkisch markierter Kinder und Jugendlicher in Schulen in der Türkei Differenzerfahrungen und rassistische Verletzungen kennzeichnend bleiben.

Literatur

Abbas, Tahir; Zalta, Anja (2017): 'You cannot talk about academic freedom in such an oppressive environment': perceptions of the We Will Not Be a Party to This Crime! petition signatories. *Turkish Studies* 18 (4), S. 624–643.

Açar, Feride; Ayata, Ayşe (2002): Discipline, Success and Stability: The Reproduction of Gender and Class in Turkish Secondary Education. In: Deniz Kandiyoti und Ayşe Saktanber (Hg.): Fragments of culture. The everyday of modern Turkey. New Brunswick, N.J: Rutgers Univ. Press, S. 90–111.

Açık, Necla (2014): Re-defining the Role of Women within the Kurdish National Movement in Turkey in the 1990s. In: Cengiz Güneş und Welat Zeydanlıoğlu (Hg.): The Kurdish question in Turkey. New perspectives on violence, representation, and reconciliation. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 114–136.

Ağar, Volkan; Aytaç, Ilker; Fanizadeh, Michael (2018): Einleitung. In: Ilker Aytaç, Michael Fanizadeh, Volkan Ağar und VIDC (Hg.): Nach dem Putsch. 16 Anmerkungen zur „neuen" Türkei. Wien, Berlin: mandelbaum verlag, S. 12–23.

Ağuiçenoğlu, Hüseyin (1997): Genese der türkischen und kurdischen Nationalismen im Vergleich: vom islamisch-osmanischen Universalismus zum nationalen Konflikt. Münster: Lit-Verlag.

Ahıska, Meltem (2003): Occidentalism: The Historical Fantasy of the Modern. *South Atlantic Quarterly* 102 (2/3), S. 351–379.

Ahıska, Meltem (2010): Occidentalism in Turkey: questions of modernity and national identity in Turkish radio broadcasting. London: I.B. Tauris.

Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Winfried Ulrich (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–10.

Akçam, Taner (2004): From Empire to Republic. Turkish Nationalism and the Armenian Genocide. London, New York: Zed Books.

Alemdaroğlu, Ayça (2005): Politics of the Body and Eugenic Discourse in Early Republican Turkey. *Body & Society* 11 (3), S. 61–76.

Alheit, Peter (1999): „Grounded Theory": Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen. S. 1-19.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2009): Biographie in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Bernhard Fetz (Hg.): Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin: de Gruyter, S. 285–315.

Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Frieder Otto Wolf (Hg.): Louis Althusser: Gesammelte Schriften. Hamburg: VSA, S. 37–102.

Altınay, Ayşe Gül (2004a): The Myth of the Military-Nation. New York: Palgrave Macmillan.

Altınay, Ayşe Gül (2004b): Human Rights or Militarist Ideals? Teaching National Security in High School. In: Deniz Tarba Ceylan und Gürol Irzık (Hg.): Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case. 1. Aufl. Istanbul: The History Foundation of Turkey, S. 76–90.

Amelina, Anna; Faist, Thomas (2012): De-naturalizing the national in research methodologies: key concepts of transnational studies in migration. *Ethnic and Racial Studies* 35 (10), S. 1707–1724.

Anderson, Benedict (1996): Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Apitzsch, Ursula; Fischer, Wolfram; Koller, Hans-Christoph; Zinn, Jens (2006): Die Biographieforschung - kein Artefakt, sondern ein Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In: Wolf-Dietrich Bukow, Markus Ottersbach, Elisabeth Tuider und Erol Yıldız (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–60.

Aras, Ramazan (2014): The Formation of Kurdishness in Turkey: Political Violence, Fear and Pain. Hoboken: Taylor and Francis.
Arat, Zehra F. (1998): Introduction: Politics of Representation and Identity. In: Zehra F. Arat (Hg.): Deconstructing images of "the Turkish woman". Baringstoke, Hampshire: Macmillan, S. 1–36.
Asad, Talal (2016): Übersetzen zwischen Kulturen. Ein Konzept der britischen Sozialanthropologie. In: Eberhard Berg und Martin Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 300–334.
Aslan, Senem (2009): Incoherent State: The Controversy over Kurdish Naming in Turkey. *European Journal of Turkish Studies* 10, S. 1–20.
Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur" und ihr Anderes: zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.
Austin, John Langshaw (1972): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words. Stuttgart: Reclam.
Ayan Ceyhan, Müge (2016): Co-creating Transnational Spaces for Multilingual Practices in Turkey's State-run Monolingual Educational System: Sabiha Necipoğlu School Ethnography. In: Almut Küppers, Barbara Pusch und Pınar Uyan Semerci (Hg.): Bildung in transnationalen Räumen. Education in transnational spaces. Fachmedien, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–162.
Ayan Ceyhan, Müge; Koçbaş, Dilara (2011): Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi. [Alphabetisierung in der Schule im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
Ayata, Bilgin; Yükseker, Deniz (2005): A Belated Awakening: National and International Responses to the Internal Displacement of Kurds in Turkey. *New Perspectives on Turkey* 32, S. 5–42.
Aydagül, Batuhan (2009): No shared vision for achieving Education for All: Turkey at risk. *Prospects* 38 (3), S. 401–407.
Bacia, Horst (2012): Ausgang ungewiss - die Verhandlungen über einen Beitritt zur EU. In: Udo Steinbach (Hg.): Länderbericht Türkei. Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 431–463.
Balibar, Étienne (1990): Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hg.): Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, S. 107–130.
Balzer, Nicole; Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–124.
Barkey, Henri J.; Fuller, Graham E. (1998): Turkey's Kurdish question. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publ.
Barlösius, Eva (2004): Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Bauböck, Rainer (1993): Etablierte und Außenseiter, Einheimische und Fremde. Anmerkungen zu Norbert Elias Soziologie der Ausgrenzung. In: Klaus Taschwer und Helga Nowotny (Hg.): Macht und Ohnmacht im neuen Europa. Zur Aktualität der Soziologie von Norbert Elias. Wien: WUV-Univ.-Verlag, S. 147–166.
Bauman, Zygmunt (1992): Moderne und Ambivalenz: das Ende der Eindeutigkeit. 1. Aufl. Hamburg: Junius.
Bayır, Derya (2014): The Role of the Judicial System in the Politicide of the Kurdish Opposition. In: Cengiz Güneş und Welat Zeydanlıoğlu (Hg.): The Kurdish question in Turkey. New perspectives on violence, representation, and reconciliation. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 21–46.
Beauvoir, Simone de (2000): Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Beltekin, Nurettin (2016): Education and Identity: Rebuilding of the Kurdish Identity within and in Spite of Turkish Education System. *Nûbihar Akademî* 3 (5), S. 11–35.

Bender, Désirée (2010): Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze. *ZQF* 10 (2), S. 293–318.
Benjamin, Walter (1972): Die Aufgabe des Übersetzers. In: Walter Benjamin (Hg.): Kleine Prosa. Baudelaire-Übertragungen. Gesammelte Schriften Band IV-1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–21.
Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
Bilgi, Sabiha (2013): Monuments to the Republic. School as a nationalising discourse in Turkey. *Paedagogica Historica* 50 (3), S. 356–370.
Bilgin, Fevzi; Sarıhan, Ali (Hg.) (2013): Understanding Turkey's Kurdish question: Lexington Books.
Billig, Michael (1995): Banal nationalism. London: SAGE.
Bogner, Artur; Rosenthal, Gabriele (2017): Biographien – Diskurse – Figurationen. In: Tina Spies und Elisabeth Tuider (Hg.): Biographie und Diskurs: Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–67.
Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Bora, Tanıl (2011): Nationalist Discourses in Turkey. In: Ayşe Kadıoğlu und Emin Fuat Keyman (Hg.): Symbiotic antagonisms: competing nationalisms in Turkey: University of Utah Press, S. 57–81.
Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten, *Soziale Welt*, Sonderband 2. Göttingen. S. 183–198.
Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 25–52.
Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (2016): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Eberhard Berg und Martin Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 365–374.
Bozdoğan, Sibel; Kasaba, Reşat (Hg.) (1997): Rethinking Modernity and National Identity in Turkey. Seattle: University of Washington Press.
Brandmaier, Maximiliane (2015): Qualitative Interviewforschung im Kontext mehrerer Sprachen – Reflexion als Schlüssel zum Verstehen. *Resonanzen* 2, S. 131–143.
Breidenstein, Georg; Helsper, Werner (2016): Das Besondere, das Biographische und das Subjekt - zur Affinität von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft. In: Anne Schippling, Cathleen Grunert und Nicolle Pfaff (Hg.): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 71–82.
Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Broden, Anne (2008): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Reader „Rassismus bildet". Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit NRW, S. 147–160.
Broden, Anne; Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Anne Broden (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 7–28.
Brubaker, Rogers (2002): Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43 (2), S. 163–189.
Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
Bukow, Wolf-Dietrich; Spindler, Susanne (2006): Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte. Eine einführende Diskussion. In: Wolf-Dietrich Bukow, Markus Ottersbach, Elisabeth Tuider und

Erol Yıldız (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–35.
Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (2006): Haß spricht: zur Politik des Performativen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
Butler, Judith (2014): Epilog. In: Bettina Kleiner und Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 181–187.
Butler, Judith (2018): Politik, Körper, Vulnerabilität. Ein Gespräch mit Judith Butler. In: Gerald Posselt, Tatjana Schönwälder-Kuntze und Sergej Seitz (Hg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Bielefeld: transcript, S. 299–321.
Butler, Judith; Bell, Vikki (1999): On Speech, Race and Melancholia. An Interview with Judith Butler. *Theory, Culture & Society* 16 (2), S. 163–174.
Butler, Judith; Gambetti, Zeynep; Sabsay, Leticia (Hg.) (2016): Vulnerability in resistance. Durham: Duke University Press.
Butler, Judith; Spivak, Gayatri Chakravorty (2017): Sprache, Politik, Zugehörigkeit. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes.
Çağaptay, Soner (2004): Race, Assimilation and Kemalism: Turkish Nationalism and the Minorities in the 1930s. *Middle Eastern Studies* 40 (3), S. 86–101.
Çağaptay, Soner (2006): Islam, Secularism, and Nationalism in Modern Turkey: Who is a Turk? London: Routledge.
Çağlayan, Handan (2007): Analar, yoldaşlar, tanrıçalar. Kürt hareketinde kadınlar ve kadın kimliğinin oluşumu. [Mütter, Genossinnen, Göttinnen. Frauen in der kurdischen Bewegung und die Entstehung der Frauenidentität]. İstanbul: İletişim Yayınları.
Çağlayan, Handan (2014): Same Home, Different Languages. Intergenerational Language Shift. Tendencies, Limitations, Opportunities. The Case of Diyarbakır. Diyarbakır Institute for Political and Social Research (DİSA). Diyarbakır.
Çağlayan, Handan (2020): Women in the Kurdish Movement. Mothers, Comrades, Goddesses. London: Palgrave Macmillan.
Can, Banu; Gök, Fatma; Şimşek, Soner (2013): Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü. Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor? [Die Rolle von Lehrkräften für den Aufbau gesellschaftlichen Friedens. Wie spiegelt sich die kurdische Frage in der Schule wider?]. İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği.
Çapar, Mustafa (2011): The Us-Them Question in Turkish National Education. In: Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 199–224.
Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Katrin U. Zaborowski und Thomas Geier (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–59.
Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Anne Broden (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 29–46.

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2012): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Aufl. Münster: Unrast-Verlag, S. 270–290.
Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.
Çayır, Kenan (2004): Consciousness of Human Rights and Democracy in Textbooks. In: Deniz Tarba Ceylan und Gürol Irzık (Hg.): Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case. 1. Aufl. Istanbul: The History Foundation of Turkey, S. 91–107.
Çayır, Kenan (2009): Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity and 'Otherness' in Turkey's New Textbooks. *Journal of Intercultural Studies* 30 (1), S. 39–55.
Çayır, Kenan (2014): Who are we? Identity, Citizenship and Rights in Turkey's Textbooks. Promoting Human Rights in Textbooks III: Research Results. Istanbul: Tarih vakfı.
Çayır, Kenan (2015): Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks. From politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education* 51 (4), S. 519–536.
Çayır, Kenan; Gürkaynak, İpek (2007): The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present. *Journal of Social Science Education* 6 (2), S. 50–58.
Çelik, Ayşe Betül (2012): Ethnopolitical Conflict in Turkey: From the Denial of Kurds to Peaceful Coexistence? In: Dan Landis und Rosita D. Albert (Hg.): Handbook of Ethnic Conflict. Boston, MA: Springer US, S. 241–260.
Çelik, Semra (2006): Grenzen und Grenzgänger. Diskursive Positionierungen im Kontext türkischer Einwanderung. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.
Ceylan, Deniz Tarba (Hg.) (2005): How are we educated? International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research, April 17-18, 2004, Istanbul. International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research; Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 1. ed. Istanbul: The History Foundation of Turkey.
Ceylan, Deniz Tarba; Irzık, Gürol (Hg.) (2004): Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case. 1. Aufl. Istanbul: The History Foundation of Turkey.
Chadderton, Charlotte (2012): Problematising the role of the white researcher in social justice research. *Ethnography and Education* 7 (3), S. 363–380.
Christofis, Nikos (2019): The state of the Kurds in Erdoğan's 'new' Turkey. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies* 21 (3), S. 251–259.
Copeaux, Etienne (2011): Geschichtsunterricht zwischen Affekt und Intellekt. In: Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 109–120.
Coşkun, Vahap; Derince, M. Şerif; Uçarlar, Nesrin (2011): Scar of Tongue. Consequences of the Ban on the Use of Mother Tongue in Education and Experiences of Kurdish Students in Turkey. Diyarbakır Institute for Political and Social Research (DİSA). Diyarbakır.
Dahlmanns, Claus (2008): Die Geschichte des modernen Subjekts. Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich. Münster: Waxmann.
Darıcı, Haydar (2013): "Adults See Politics as a Game". Politics of Kurdish Children in Urban Turkey. *International Journal of Middle East Studies* 45 (04), S. 775–790.
Dausien, Bettina (1994): Biographieforschung als „Königinnenweg"?: Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Angelika Diezinger (Hg.): Erfahrungen mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i. Br.: Kore, S. 129–153.
Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat Verlag.
Dausien, Bettina (2006a): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Brombach, Sabine, Wahrig, Bettina (Hg.): LebensBilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies. Bielefeld: transcript, S. 179–211.

Dausien, Bettina (2006b): Biographieforschung. In: Joachim Behnke und Kai-Uwe Schnapp (Hg.): Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 59–68.

Dausien, Bettina (2008): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 362–375.

Dausien, Bettina; Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Dberlegungen zur Verknupfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–212.

Dausien, Bettina; Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Wolf-Dietrich Bukow, Markus Ottersbach, Elisabeth Tuider und Erol Yıldız (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–175.

Demir, İlkay (2012): The Development and Current State of Youth Research in Turkey. An Overview. *Young* 20 (1), S. 89–114.

Demir, İpek (2014): Humbling Turkishness: Undoing the Strategies of Exclusion and Inclusion of Turkish Modernity. *Journal of Historical Sociology* 27 (3), S. 381–401.

Derince, Mehmet Şerif (2012): Gender, Education and Mother Tongue. Diyarbakır Institute for Political and Social Research (DİSA). Diyarbakır.

Derince, Mehmet Şerif (2013): A break or continuity? Turkey's politics of Kurdish language in the new millennium. *Dialectical Anthropology* 37 (1), S. 145–152.

Derrida, Jacques (1997): Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In: Anselm Haverkamp (Hg.): Die Sprache der Anderen. Übersetzungspolitik zwischen den Kulturen. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 15–41.

Derrida, Jacques (2004a): Signatur Ereignis Kontext. In: Jacques Derrida: Die différance. Ausgewählte Texte. Hg. v. Peter Engelmann. Stuttgart: Reclam, S. 68–109.

Derrida, Jacques (2004b): Die Différance. In: Jacques Derrida: Die différance. Ausgewählte Texte. Hg. v. Peter Engelmann. Stuttgart: Reclam, S. 110–149.

Detka, Carsten (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (2), S. 351–364.

Dhawan, Nikita (2010): Spivak - Subalternes Schweigen und die Politik der Repräsentation. In: Hannes Kuch und Steffen K. Herrmann (Hg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Erste Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 370–386.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg und Krassimir Stojanov (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91–114.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): Bachelor Master Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121–149.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: İnci Dirim und Paul Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–62.

Dittrich, Eckhard J.; Radtke, Frank-Olaf (1990): Einleitung. Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Eckhard J. Dittrich und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–40.
Education Reform Initiative (2018): Community Building through Inclusive Education. Istanbul: Education Reform Initiative.
Eğitim Reformu Girişimi (2014): Eğitim İzleme Raporu 2013. [Education Monitoring Report 2013]. Istanbul: Eğitim Reformu Girişimi (Education Reform Initiative).
Eğitim Reformu Girişimi (2017): Eğitim İzleme Raporu 2016-17. [Education Monitoring Report 2016-17]. Istanbul: Eğitim Reformu Girişimi (Education Reform Initiative).
Ehlich, Konrad (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Konrad Ehlich (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–27.
Elias, Norbert (2006): Was ist Soziologie? 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Elias, Norbert; Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
El-Mafaalani, Aladin (2017): Transformationen des Habitus. In: Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–127.
Ercan, Harun (2010): Dynamics of Mobilization and Radicalization of the Kurdish Movement in the 1970s in Turkey. Master Thesis. Koç University, Istanbul.
Ergin, Murat (2008): 'Is the Turk a White Man? Towards a Theoretical Framework for Race in the Making of Turkishness. *Middle Eastern Studies* 44 (6), S. 827–850.
Ergin, Murat (2014): The racialization of Kurdish identity in Turkey. *Ethnic and Racial Studies* 37 (2), S. 322–341.
Ergin, Murat (2017): Is the Turk a white man?: Race and modernity in the making of Turkish identity. Leiden: Brill.
Ergin, Murat; Rankin, Bruce; Gökşen, Fatoş (2019): Education and symbolic violence in contemporary Turkey. *British Journal of Sociology of Education* 40 (1), S. 128–142.
Ermeni Kültürü (2013): Biz o konuyu daha görmedik. Eğitim sistemi ve temsiliyet. [Dieses Thema hatten wir noch nicht dran. Das Bildungssystem und Repräsentation]. 2. Aufl. Beyoğlu, İstanbul: Ermeni Kültürü ve Dayanışma Derneği.
Ertürk, Esin (2012): Transformation of the Teaching Profession in Turkey. In: Kemal İnal (Hg.): Neoliberal transformation of education in Turkey. Political and ideological analysis of educational reforms in the age of the AKP. New York: Palgrave Macmillan, S. 233–244.
Euler, Peter (2003): Bildung als „kritische" Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (3), S. 413–421.
Faist, Thomas (2013): Elemente einer transnationalen Methodologie jenseits von methodologischem Nationalismus und Essentialismus. In: Barbara Pusch (Hg.): Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–128.
Fanon, Frantz (2008): Black skin, white masks. London: Pluto.
Fanon, Frantz (2016): Schwarze Haut, weiße Masken. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.
Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Susann Fegter (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–55.
Fegter, Susann; Rose, Nadine (2013): Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Susann Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold et al. (Hg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–86.
Felden, Heide von (2008): Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heide von

Felden (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Ferreira, Grada (2012): Die Kolonisierung des Selbst - der Platz des Schwarzen. In: Hito Steyerl (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Aufl. Münster: Unrast-Verlag, S. 146–165.
Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstrepräsentationen. In: Ronald Hitzler und Anne Honer (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 133–164.
Flader, Ulrike (2014): Struggle for a Livable Life: Everyday Resistance among the Kurdish Population in Turkey. Dissertation. University of Manchester.
Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag, S. 241–261.
Foucault, Michel (1992a): Was ist Kritik? Berlin: Merve-Verlag.
Foucault, Michel (1992b): Andere Räume. In: Stefan Richter, Karlheinz Barck, Peter Gente und Heidi Paris (Hg.): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Essais. 4. Aufl. Leipzig: Reclam, S. 34–46.
Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Mail: Suhrkamp.
Freitag, Walburga (2005): Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Freud, Sigmund (1975): Trauer und Melancholie. In: Sigmund Freud (Hg.): Studienausgabe Band III. Psychologie des Unbewußten. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, S. 197–212.
Fritzsche, Bettina (2001): Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden.: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–101.
Fröhlich, Christian (2012): Interviewforschung im russischsprachigen Raum - ein Balanceakt zwischen methodologischen und feldspezifischen Ansprüchen. In: Jan Kruse (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 186–202.
Fuchs, Martin; Berg, Eberhard (2016): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Eberhard Berg und Martin Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–103.
Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 20 (2).
Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
Geipel, Karen; Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjekte als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Bettina Kleiner und Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35–54.
Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gök, Fatma (2007): The History and Development of Turkish Education. In: Marie Carlson (Hg.): Education in “multicultural” societies. Turkish and Swedish perspectives. Istanbul: Swedish Research Institute, S. 247–255.
Gök, Fatma (2011): Das Recht auf Bildung: Eine Betrachtung unter den Aspekten von Klasse und Geschlecht. In: Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 265–286.
Gökarıksel, Banu; Secor, Anna (2010): Between Fashion and Tesettür: Marketing and Consuming Women’s Islamic Dress. *Journal of Middle East Women’s Studies* 6 (3), S. 118–148.
Gökay, Bülent; Aybak, Tunç (2016): Introduction: Identity, Race and Nationalism in Turkey. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies* 18 (2), S. 107–110.
Goldberg, David Theo (2002): The racial state. Malden, Mass.: Blackwell.
Göner, Özlem (2016): Histories of 1938 in Turkey. *International Review of Qualitative Research* 9 (2), S. 228–260.
Göner, Özlem (2017): Turkish national identity and its outsiders. Memories of state violence in Dersim. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
Göral, Özgür Sevgi (2016): Urban Anxieties and Kurdish Migrants: Urbanity, Belonging, and Resistance in Istanbul. In: Cenk Özbay, Maral Erol, Ayşecan Terzioğlu und Z. Umut Turem (Hg.): The making of neoliberal Turkey. Farnham: Ashgate Publishing Company, S. 111–129.
Gottuck, Susanne; Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualiseren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Florian von Rosenberg und Alexander Geimer (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–108.
Gourlay, William (2018): Oppression, Solidarity, Resistance: The Forging of Kurdish Identity in Turkey. *Ethnopolitics* 17 (2), S. 130–146.
Gourlay, William (2020): The Kurds in Erdoğan’s Turkey: Balancing Identity, Resistance and Citizenship. Edinburgh: Edinburgh University Press.
Grabau, Christian; Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In: Jörg Hagedorn (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–79.
Gümüş, Adnan (2008): Turkish Primary Education: Structure and Problems. In: Arnd-Michael Nohl, Arzu Akkoyunlu-Wigley und Simon Wigley (Hg.): Education in Turkey. Münster: Waxmann, S. 49–81.
Gümüş, Serdat; Gümüş, Emine (2013): Achieving Gender Parity in Primary School Education in Turkey vio the Campaign called “Haydi Kızlar Okula” (Girls, Let’s Go to School). *Education and Science* 38 (167), S. 17–26.
Gündüz, Eran (2012): Multikulturalismus auf Türkisch? Debatten um Staatsbürgerschaft, Nation und Minderheiten im Europäisierungsprozess. Bielefeld: transcript.
Güneş, Cengiz (2012): The Kurdish national movement in Turkey. From protest to resistance. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
Güneş, Cengiz; Zeydanlıoğlu, Welat (2014): Introduction. Turkey and the Kurds. In: Cengiz Güneş und Welat Zeydanlıoğlu (Hg.): The Kurdish question in Turkey. New perspectives on violence, representation, and reconciliation. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 1–20.
Gürbey, Gülistan (2018): Die Kurdenpolitik der AKP-Regierung: zwischen neo-osmanischen Hegemonieansprüchen, begrenzter Liberalisierung und wiederkehrender Gewalt. In: Beate Neuss und Antje Nötzold (Hg.): Türkei - Schlüsselakteur für die EU? Eine schwierige Partnerschaft in turbulenten Zeiten. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 221–249.
Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich.
Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2006): Positionalität übersetzen. Über postkoloniale Verschränkungen und transversales Verstehen. (übersetzt von Hito Steyerl). Online abrufbar: https://transversal.at/transversal/0606/gutierrez-rodriguez/de [letzter Zugriff 02.03.2023]

Güvengez, Serra; Saç, Emircan; Sert, Gülbeyaz (2020): Discriminatory Discourse against Kurds in Turkey's Print Media: The Example of 2019 Local Elections. In: Hrant Dink Vakfı (Hg.): Hate speech and discriminatory discourse in media 2019 Report. Istanbul, S. 86–108.
Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Hall, Stuart (1994a): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Stuart Hall (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument-Verlag, S. 137–179.
Hall, Stuart (1994b): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Stuart Hall (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument-Verlag, S. 26–43.
Hall, Stuart (1994c): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Stuart Hall (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument-Verlag, S. 66–88.
Hall, Stuart (1994d): ‚Rasse', Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Stuart Hall (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument-Verlag, S. 89–136.
Hall, Stuart (2000a): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus. Nachdr. Hamburg: Argument-Verlag, S. 7–16.
Hall, Stuart (2000b): Who needs 'identity?'. In: Paul Du Gay (Hg.): Identity. A reader. Repr. London: Sage Publ, S. 15–30.
Hall, Stuart (2004): Postmoderne und Artikulation. In: Nora Räthzel (Hg.): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Verlag, S. 52–77.
Hamelink, Akke Wendelmoet (2014): The Sung Home: Narrative, Morality, and the Kurdish Nation: Dissertation. University of Leiden.
Hangartner, Judith (2012): Verstehen und ‚kulturelles Übersetzen' in einer anthropologischen Feldforschung. In: Jan Kruse (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 136–150.
Haraway, Donna (2007): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrgae im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Sabine Hark (Hg.): Dis/Kontinuitäten: feministische Theorie. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 305–322.
Harding, Sandra (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg: Argument Verlag.
Hassanpour, Amir (1998): Satellite footprints as national borders: med-tv and the extraterritoriality of state sovereignty. *Journal of Muslim Minority Affairs* 18 (1), S. 53–72.
Hauskeller, Christine (2000): Das paradoxe Subjekt. Widerstand und Unterwerfung bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen: Ed. Diskord.
Haverkamp, Anselm (1997): Zwischen den Sprachen. Einleitung. In: Anselm Haverkamp (Hg.): Die Sprache der Anderen. Übersetzungspolitik zwischen den Kulturen. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 7–12.
Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.
Heckmann, Friedrich (1993): Nationalstaat, multikulturelle Gesellschaft und ethnische Minderheitenpolitik. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Partizipationschancen ethnischer Minderheiten. Ein Vergleich zwischen Großbritannien, den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Forschungsinst. der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung, S. 7–18.
Heinemann, Alisha M. B.; Castro Varela, María do Mar (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! Hg. v. Büro trafo.K (*Zwischenräume*, 10).
Henrich, Christian Johannes (2013): Migrations- und Minderheitenpolitik der Türkei. In: Olaf Leiße (Hg.): Die Türkei im Wandel. Innen- und Außenpolitische Dynamiken. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 399–423.

Heper, Metin (2007): The State and Kurds in Turkey. The Question of Assimilation. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Hermanns, Harry (1981): Das narrative Interview in berufsbiographisch orientierten Untersuchungen. Arbeitspapiere des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel Nr. 9. Kassel.

Hirschler, Konrad (2001): Defining the Nation: Kurdish Historiography in Turkey in the 1990s. *Middle Eastern Studies* 37 (3), S. 145–166.

Hobbes, Thomas (2011): Leviathan: oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates. 15. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hobsbawm, Eric J. (1992): Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Hohberger, Wiebke; Karadağ, Roy; Müller, Katharina; Ramm, Christoph (2018): Einleitung. In: Wiebke Hohberger, Katharina Müller, Roy Karadağ und Christoph Ramm (Hg.): Grenzräume, Grenzgänge, Entgrenzungen. Junge Perspektiven der Türkeiforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hongur, Gönenç (2014): Politics, Struggle, Violence, and the Transformation of Expressive Culture: An Ethnography of Kurds' Musical Practices in Turkey. Dissertation. Istanbul Technical University.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hoppe, Marie (2014): Access to education for girls in Eastern Anatolia: an analysis in light of recent educational policies. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bremen.

Hoppe, Marie (2018): Methodenkritische Überlegungen für qualitative sozialwissenschaftliche Forschung im Kontext Türkei. In: Wiebke Hohberger, Roy Karadağ, Katharina Müller und Christoph Ramm (Hg.): Grenzräume, Grenzgänge, Entgrenzungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–125.

Hoppe, Marie; Rose Nadine (2022): Marginalisierte Souveränisierung. Erkundungen rund um das Verhältnis von Post- und Prä-Souveränität. In: David Füllekruss, Veronika Kourabas, Daniel Krenz-Dewe, Matthias Rangger, Katharina Schitow und Saphira Shure (Hg.): Migrationsgesellschaftlichkeit – Rassismus – Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim: Beltz Juventa, S. 205–222.

Imhof, Kurt (1993): Nationalismus, Nationalstaat und Minderheiten: Zu einer Soziologie der Minoritäten. *Soziale Welt* 44 (3), S. 327–357.

İnal, Kemal (2011): AKP, Bildungsreform und Anpassung an den globalen Wandel. In: Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 45–78.

İnce, Adem (2018): Turkey's Kurdish question from an educational perspective. Lanham, Boulder, New York, London: Lexington Books.

Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter: eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jäckle, Monika; Eck, Sandra; Schnell, Meta; Schneider, Kyra (2016): Doing gender discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jakob, Gisela (2013): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 219–233.

Jellinek, Georg (1976): Allgemeine Staatslehre. Unveränd. Nachdr. des 5. Neudr. der 3. Aufl. Kronberg/Ts.: Athenäum.

Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist …: Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe; eine Diskursanalyse. Bielefeld: transcript.

Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Erste Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 51–70.

Jongerden, Joost (2007): The settlement issue in Turkey and the Kurds: an analysis of spatial policies, modernity and war. Leiden: Brill.

Jongerden, Joost (2019): Conquering the state and subordinating society under AKP rule: a Kurdish perspective on the development of a new autocracy in Turkey. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 21 (3), S. 260–273.

Jongerden, Joost; Akkaya, Ahment Hamdi (2011): Born from the Left: The Making of the PKK. In: Joost Jongerden und Marlies Casier (Hg.): Nationalisms and politics in Turkey. Political Islam, Kemalism, and the Kurdish issue. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 123–142.

Kaczorowski, Karol (2018): Countering Othering: Social Negotiations of Identity Among New Kurdish Migrants in Istanbul. In: Joanna Bocheńska (Hg.): Rediscovering Kurdistan's Culture and Identity. The call of the cricket. London: Palgrave Macmillan, S. 151–185.

Kadıoğlu, Ayşe (1996): The Paradox of Turkish Nationalism and the Construction of Official Identity. *Middle Eastern Studies* 32 (2), S. 177–193.

Kadıoğlu, Ayşe (1998): Citizenship and Individuation in Turkey: the Triumph of Will over Reason. *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien* 26, S. 1–16.

Kadıoğlu, Ayşe (2001): Die Leugnung des Geschlechts: Die türkische Frau als Objekt in großen Gesellschaftsentwürfen. In: Barbara Pusch (Hg.): Die neue muslimische Frau. Standpunkte & Analysen. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 31–50.

Kadıoğlu, Ayşe (2005): Can we envision Turkish citizenship as non-membership? In: Fuat Keyman und Ahmet Içduygu (Hg.): Citizenship in a Global World. European Questions and Turkish Experiences. Hoboken: Taylor and Francis, S. 105–123.

Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, S. 159–274.

Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell". Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): Bachelor Master Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 77–98.

Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung. Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8–32.

Kaltmeier, Olaf (2012): Methoden dekolonialisieren. Reziprozität und Dialog in der herrschenden Geopolitik des Wissens. In: Olaf Kaltmeier und Sarah Corona Berkin (Hg.): Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 18–44.

Kancı, Tuba; Altınay, Ayşe Gül (2007): Educating Little Soldiers and Little Ayşes: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks. In: Marie Carlson (Hg.): Education in "multicultural" societies. Turkish and Swedish perspectives. Istanbul: Swedish Research Inst, S. 51–70.

Kandiyoti, Deniz (2002): Introduction: Reading the Fragments. In: Deniz Kandiyoti und Ayşe Saktanber (Hg.): Fragments of culture. The everyday of modern Turkey. New Brunswick, N.J: Rutgers Univ. Press, S. 1–21.

Kandiyoti, Deniz; Emanet, Zühre (2017): Education as Battleground: The Capture of Minds in Turkey. *Globalizations* 14 (6), S. 869–876.

Kaplan, Sam (2006): The pedagogical state. Education and the politics of national culture in post-1980 Turkey. Stanford: Stanford University Press.

Karaduman, Alev (2015): Anlıyorum ama konuşamıyorum. [Ich verstehe es, aber ich kann es nicht sprechen]. İstanbul: Iletişim.

Karakaşoğlu, Yasemin (2007): Was wurde aus den „Soldaten des Wissens“? Lehrerbild und Lehrerbildung in der Türkei im Wechselspiel von Staatsideologie und Wirklichkeit. In: Norbert Ricken (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 397–411.

Karakaşoğlu, Yasemin (2009): Lehrerbild und Lehrerbildung in der Türkei zwischen staatsideologischem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit. In: Hendrik Fenz (Hg.): Strukturelle Zwänge - persönliche Freiheiten. Osmanen, Türken, Muslime: Reflexionen zu gesellschaftlichen Umbrüchen; Gedenkband zu Ehren Petra Kapperts. Unter Mitarbeit von Petra Kappert. Berlin: de Gruyter, S. 219–233.

Karakaşoğlu, Yasemin (2012): Bildung und Erziehung. In: Udo Steinbach (Hg.): Länderbericht Türkei. Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 286–305.

Karakaşoğlu, Yasemin (2017): Türkei. Unter Mitarbeit von Yılmaz Tonbul. In: Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp und Lutz-Rainer Reuter (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 780–808.

Karakoç, Jülide (2011): A critical note on ‘exclusive recognition’. *Ethnic and Racial Studies* 34 (4), S. 730–736.

Karaman, Emine Rezzan (2016): Remember, S/he Was Here Once. Mothers Call for Justice and Peace in Turkey. *Journal of Middle East Women’s Studies* 12 (3), S. 382–410.

Kaya, Nurcan (2009): Forgotten or Assimilated - Minorities in the Education System of Turkey. Minority Rights Group International.

Kaya, Nurcan (2015): Discrimination based on color, ethnic origin, language religion and belief in Turkey's education system. Istanbul: Tarih vakfı.

Keller, Reiner (2012): Das Interpretative Paradigma. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kim, Eun-Young (1995): Norbert Elias im Diskurs von Moderne und Postmoderne: ein Rekonstruktionsversuch der Eliasschen Theorie im Licht der Diskussion von Foucault und Habermas. Marburg.

Kirişci, Kemal; Winrow, Gareth M. (1997): The Kurdish Question and Turkey: An example of Transstate ethnic conflict. London: Frank Cass.

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Aufl. 2013. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (2014): Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In: Bettina Kleiner und Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 75–96.

Koçer, Suncem (2014): Kurdish Cinema as a Transnational Discourse Genre: Cinematic Visibility, Cultural Resilience, and Political Agency. *International Journal of Middle East Studies* 46 (3), S. 473–488.

Koller, Hans-Christoph (1999): Lesarten: Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (2), S. 195–209.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Andreas Lischewski (Hg.): Negativität

Als Bildungsimpuls? Über Die Pädagogische Bedeutung Von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Boston: Brill, S. 215–235.

Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument* (54), S. 389–430.

Kooroshy, Shadi; Mecheril, Paul (2019): Wir sind das Volk. Zur Verwobenheit von race und state. In: Benno Hafeneger, Katharina Unkelbach und Benedikt Widmaier (Hg.): Rassismuskritische politische Bildung: Theorien - Konzepte - Orientierungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 78–91.

Korteweg, Anna C.; Yurdakul, Gökçe (2016): Kopftuchdebatten in Europa: Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen. Bielefeld: transcript.

Kreile, Renate (2019): Türkei, Iran, Afghanistan: Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik in transnationaler Perspektive. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1473–1482.

Kruse, Jan (2009): Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstauslegung im Akt des Fremdverstehens. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 10 (1(16)).

Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Eckert, Judith; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (2012): In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In: Jan Kruse (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 27–68.

Kruse, Jan; Schmieder, Christian (2012): In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen. In: Jan Kruse (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 248–295.

Künnecke, Arndt (2010): Umgang mit Minderheiten in der Türkei. In: Wolfgang Gieler und Christian Johannes Henrich (Hg.): Politik und Gesellschaft in der Türkei. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–124.

Künstler, Phries (2022): Prekäre Subjektivierung. ‚Kämpfe ums Möglichwerden' im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.

Kurban, Dilek (2004): Unravelling a Trade-off: Reconciling Minority Rights and Full Citizenship in Turkey. *European Yearbook of Minority Issues* 4 (05), S. 341–371.

Kurban, Dilek (2007): Quest for Equality - Minorities in Turkey. Minority Rights Group International.

Kurban, Dilek; Yükseker, Deniz; Çelik, Ayşe Betül; Ünalan, Turgay; Aker, A. Tamer (Hg.) (2007): Coming to Terms with Forced Migration. Post-Displacement Restitution of Citizenship Rights in Turkey. Istanbul: TESEV Publications.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, 3. Aufl. Wien: Passagen-Verlag.

Landry, Donna; MacLean, Gerald (1996): Introduction: Reading Spivak. In: Gayatri Chakravorty Spivak: The Spivak reader. Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak. Hg. v. Donna Landry und Gerald MacLean. New York: Routledge, S. 1–13.

Langer, Antje (2013): Transkribieren. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 515–526.

Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg: Argument.

Loch, Ulrike; Rosenthal, Gabriele (2002): Das narrative Interview. In: Doris Schaeffer und Gabriele Müller-Mundt (Hg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. 1. Aufl. Bern: Huber, S. 221–232.

Locke, John (1977): Zwei Abhandlungen über die Regierung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lorey, Isabell (1993): Der Körper als Text und das aktuelle Selbst: Butler und Foucault. *Feministische Studien* 2, S. 10–23.

Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lüküslü, Demet (2009): Türkiye'de "Gençlik Miti". 1980 sonrası Türkiye Gençliği. [Der „Jugendmythos" in der Türkei. Die Jugend der Türkei nach 1980]. İstanbul: İletişim.

Lüküslü, Demet (2016): Creating a pious generation. Youth and education policies of the AKP in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies* 16 (4), S. 637–649.

Lutz, Helma (2010): Biographieforschung im Lichte postkolonialer Theorien. In: Julia Reuter und Paula-Irene Villa (Hg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript, S. 115–136.

Macherey, Pierre (2012): Figures of interpellation in Althusser and Fanon. *Radical Philosophy* 173, S. 9–20.

Machold, Claudia; Mecheril, Paul (2013): Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Susann Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold et al. (Hg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–50.

Mahmood, Saba (2001): Feminist Theory, Embodiment, and the Docile Agent: Some Reflections on the Egyptian Islamic Revival. *Cultural Anthropology* 16 (2), S. 202–236.

Mahmood, Saba (2005): Politics of piety: the Islamic revival and the feminist subject. Princeton: Princeton University Press.

Marchart, Oliver (2016): Das historisch-politische Gedächtnis. Für eine politische Theorie des kulturellen Gedächtnisses. In: Ljiljana Radonić und Heidemarie Uhl (Hg.): Gedächtnis im 21. Jahrhundert: zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs. Bielefeld: transcript, S. 43–77.

Matthes, Joachim (1984): Über die Arbeit mit lebensgeschichtlichen Erzählungen in einer nicht-westlichen Kultur. Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt in Singapore. In: Martin Kohli (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 284–295.

Mayer, Ralf; Hoffarth, Britta (2017): Unentschiedene biographische Einsätze. Zum Artikulationskonzept Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes. In: Tina Spies und Elisabeth Tuider (Hg.): Biographie und Diskurs: Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–110.

McDowall, David (2004): A modern history of the Kurds. 3. Aufl. London: I.B. Tauris.

Mecheril, Paul (1999): Wer spricht wie und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgangs mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Wolf-Dietrich Bukow und Markus Ottersbach (Hg.): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–266.

Mecheril, Paul (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft - ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Tertium Comparationis* 8 (2), S. 104–115.

Mecheril, Paul (2003a): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2003b): Politik der Unreinheit: ein Essay über Hybridität. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verlag.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Heiner Keupp und Joachim Hohl (Hg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript, S. 119–141.

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): Bachelor Master Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 54–76.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): Bachelor Master Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7–22.

Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 73–93.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik: ein Projekt. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 8–31.

Mecheril, Paul; Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Vera King und Hans-Christoph Koller (Hg.): Adoleszenz — Migration — Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.

Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–148.

Mecheril, Paul; Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Refl exion und (Selbst-)Kritik. In: Friedhelm Ackermann, Thomas Ley, Claudia Machold und Mark Schrödter (Hg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–134.

Mecheril, Paul; Rose, Nadine (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Erste Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 130–152.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 39–58.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin; Schrödter, Mark (2003): „Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist, du zu sein“. Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 93–110.

Mecheril, Paul; Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: İnci Dirim und Paul Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 63–89.

Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth Romaner (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Bd. 2. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–55.

Meinecke, Friedrich (1922): Weltbürgertum und Nationalstaat: Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaates. 6. durchgesehene. Aufl. München: Oldenbourg.

Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts: Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript.

Meißner, Hanna (2012): Butler. Stuttgart: Philipp Reclam.

Mıhçıyazgan, Ursula (2008): Der Irrtum im Geschlecht. Eine Studie zu Subjektpositionen im westlichen und im muslimischen Diskurs. Bielefeld: transcript.

Mills, Charles W. (1997): The racial contract. Ithaca: Cornell University Press.

Moebius, Stephan (2003): Die soziale Konstituierung des Anderen: Grundrisse einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft nach Lévinas und Derrida. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
Moebius, Stephan; Wetterer, Angelika (2011): Symbolische Gewalt. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 36 (4), S. 1–10.
Mohanty, Chandra (1988): Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review* 30 (1), S. 61–88.
Mouffe, Chantal (2010): Kritik als gegenhegemoniale Intervention. In: Birgit Mennel, Stefan Nowotny und Gerald Raunig (Hg.): Kunst der Kritik. Wien: Turia + Kant, S. 33–45.
Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
Neyzi, Leyla (1999): Gülümser's Story: Life History Narratives, Memory and Belonging in Turkey. *New Perspectives on Turkey* 20, S. 1–26.
Neyzi, Leyla (2001): Object or Subject? The Paradox of "Youth" in Turkey. *International Journal of Middle Eastern Studies* 33, S. 411–432.
Neyzi, Leyla (2016): Oral History and Memory Studies in Turkey. In: Celia Kerslake, Kerem Öktem und Philip Robins (Hg.): Turkey's Engagement with Modernity. London: Palgrave Macmillan, S. 443–459.
Neyzi, Leyla (2019): National Education Meets Critical Pedagogy: Teaching Oral History in Turkey. *The Oral History Review* 46 (2), S. 380–400.
Nohl, Arnd-Michael (2008): The Turkish Education System and its History - an Introduction. In: Arnd-Michael Nohl, Arzu Akkoyunlu-Wigley und Simon Wigley (Hg.): Education in Turkey. Münster: Waxmann, S. 15–48.
Nohl, Arnd-Michael (2011): Einführung: Zur Entstehung und Konsolidierung des türkischen Bildungssystems. In: Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 17–41.
Nohl, Arnd-Michael; Akkoyunlu-Wigley, Arzu; Wigley, Simon (Hg.) (2008): Education in Turkey. Münster: Waxmann.
Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara (2011): Einleitung. In: Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 9–16.
Okçabol, Rıfat (2008): Secondary Education in Turkey. In: Arnd-Michael Nohl, Arzu Akkoyunlu-Wigley und Simon Wigley (Hg.): Education in Turkey. Münster: Waxmann, S. 83–105.
Olson, Robert (1989): The emergence of Kurdish nationalism and the Sheikh Said Rebellion, 1880-1925. 1. Aufl. Austin: University of Texas Press.
Özbek, Sinan (2005): Reflections on Racism in Turkey. *Human Affairs* 1, S. 84–95.
Özkaleli, Umut (2015): State of the state in their minds. Intersectional framework for women's citizenship in Turkey. *Women's Studies International Forum* 48, S. 93–102.
Özkazanç, Alev; Ağtaş, Özkan (2018): Judith Butler'ın Nefret Söylemi Eleştirisi: Egemenlik ve Hukukun Ötesinde Alternatif Bir Faillik. [Judith Butlers Kritik der Hate Speech: Herrschaft und eine alternative Täterschaft abseits des Rechts]. *Fe Dergi* 10 (2), S. 1–12.
Özkırımlı, Umut (2000): Theories of nationalism: a critical introduction. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Özkırımlı, Umut (2011): The Changing Nature of Nationalism in Turkey. Actors, Discourses, and the Struggle for Hegemony. In: Ayşe Kadıoğlu und Emin Fuat Keyman (Hg.): Symbiotic antagonisms: competing nationalisms in Turkey: University of Utah Press, S. 82–100.
Özoğlu, Hakan (2009): Exaggerating and Exploiting the Sheikh Said Rebellion of 1925 for Political Gains. *New Perspectives on Turkey* (41), S. 181–210.
Öztürkmen, Arzu (2007): Turkish Women in Academia: Problems of Legitimacy in Trans/National Perspective. *Journal of Women's History* 19 (1), S. 173–179.
Özyürek, Esra (2007): Introduction: The Politics of Public Memory in Turkey. In: Esra Özyürek (Hg.): The politics of public memory in Turkey. Syracuse, NY: Syracuse University Press, S. 1–15.

Palenga-Möllenbeck, Ewa (2018): „Unsichtbare ÜbersetzerInnen" in der Biographieforschung: Übersetzung als Methode. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 669–680.

Pateman, Carole (1988): The sexual contract. Stanford: University Press.

Pistrol, Florian (2016): Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3 (1), S. 233–272.

Ploder, Andrea (2009): Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 10 (1).

Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion - Feminismus - Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Helmer.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg.

Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder: nationale Identitäten durch Konstruktion des Anderen. Opladen: Leske + Budrich.

Reckwitz, Andreas (2006): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): Kultur: Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 339–349.

Reckwitz, Andreas (2012): Subjekt. 3., unveränd. Aufl. Bielefeld: transcript.

Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse": Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reh, Sabine (2004): Die Produktion von Bekenntnissen: Biographisierung als Professionalisierung Zu Interpretationsmustern der Lehrerinnenforschung. In: Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 176–194.

Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–246.

Reichertz, Jo (2020): Grenzen der Interpretation. Wie kann und soll man in der qualitativen Sozialforschung mit interkulturellen Daten umgehen? In: Halyna Leontiy und Miklas Schulz (Hg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–259.

Resch, Katharina; Enzenhofer, Edith (2012): Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaft und Translationswissenschaft. Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. In: Jan Kruse (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 80–100.

Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (2012): Vorwort. In: Julia Reuter und Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–13.

Reuter, Julia; Villa, Paula-Irene (2010): Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In: Julia Reuter und Paula-Irene Villa (Hg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript, S. 11–46.

Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–99.

Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele; Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung.: Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung". *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 193–235.

Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung: Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 111–126.

Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Alexander Geimer, Steffen Amling und Saša Bosančić (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–85.

Rose, Nadine; Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Martin Heinrich und Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–175.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5., aktualisierte und ergänzte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rosenthal, Gabriele; Fischer-Rosenthal, Wolfram (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)* 17 (4), S. 405–427.

Rosenthal, Gabriele; Fischer-Rosenthal, Wolfram (2015): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Uwe Flick, Ernst von von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Originalausgabe, 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 456–468.

Rousseau, Jean-Jacques (2011): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Vollst. überarb. und erg. Ausg. Stuttgart: Reclam.

Şahin Fırat, Bahar (2010): Benden burada bir şey yok mu öğretmenim? Eğitim sürecinde kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler. Toplumsal uzlaşma aracı olarak eğitimin rolü projesi. [Gibt es hier nichts über mich, mein*e Lehrer*in? Die Wahrnehmungen und Erfahrungen von Identität, Konflikt und Frieden im Bildungsprozess. Projekt über die Rolle von Bildung als Mittel für gesellschaftliche Verständigung]. Istanbul: Tarih vakfı.

Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Frankfurt am Main: Fischer.

Salzborn, Samuel (2018): Ethnizität, Homogenität, Nation. Ein Spannungsverhältnis. In: Carlo Masala (Hg.): Zur Lage der Nation: konzeptionelle Debatten, gesellschaftliche Realitäten, internationale Perspektiven. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 29–44.

Saraçoğlu, Cenk (2009): 'Exclusive recognition'. The new dimensions of the question of ethnicity and nationalism in Turkey. *Ethnic and Racial Studies* 32 (4), S. 640–658.

Saraçoğlu, Cenk (2011): Kurds of modern Turkey. Migration, neoliberalism and exclusion in Turkish society. London: Tauris Academic Studies.

Sarbo, Bafta (2022): Rassismus und gesellschaftliche Produktionsverhältnisse. Ein materialistischer Rassismusbegriff. In: Eleonora Roldán Mendívil und Bafta Sarbo (Hg.): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Berlin: Dietz, S. 37–63.

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.

Sayılan, Fevziye (2008): Gender and Education in Turkey. In: Arnd-Michael Nohl, Arzu Akkoyunlu-Wigley und Simon Wigley (Hg.): Education in Turkey. Münster: Waxmann, S. 247–269.

Schäfer, Thomas; Völter, Bettina (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault un die Biographieforschung. In: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–188.

Schäfers, Marlene (2017): Writing Against Loss: Kurdish Women, Subaltern Authorship, and the Politics of Voice in Contemporary Turkey. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 23 (3), S. 543–561.

Scharathow, Wiebke (2010): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 87–111.

Scharathow, Wiebke (2013): „Klar kann man was machen!“ Forschung zwischen Intervention und Erkenntnisinteresse. In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth Romaner (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–138.

Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf; Mecheril, Paul (2009): Rassismuskritik. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10–12.

Scheiterbauer, Tanja (2014): Islam, Islamismus und Geschlecht in der Türkei. Perspektiven der sozialen Bewegungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schinkel, Sebastian (2005): Die Performativität von Überlegenheit. Zu Judith Butlers Kritik des souveränen Subjekts. Berlin: Logos-Verlag

Schlüter, Anne (2008): Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: Heide von Felden (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–225.

Schroer, Markus (2008): Raum: Das Ordnen der Dinge. In: Stephan Moebius und Andreas Reckwitz (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 141–157.

Schütz, Alfred (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: Alfred Schütz (Hg.): Gesammelte Aufsätze. I Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff, S. 1–110.

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Universitätsverlag.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Erzählens. In: Martin Kohli (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.

Schwarz, Inga (2014): Das Bildungssystem der Türkei. Schulische Bildungslandschaft, nationale, internationale und zivilgesellschaftliche Einflussfaktoren. In: Klaus Kreiser, Raoul Motika, Udo Steinbach, Charlotte Joppien und Ludwig Schulz (Hg.): Junge Perspektiven der Türkeiforschung in Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–154.

Şengül, Ceren (2018): Customized forms of Kurdishness in Turkey: state rhetoric, locality, and language use. Lanham: Lexington Books.

Seufert, Günter (2012): Ethnien und Ethnizität: die Kurden und andere Minderheiten. In: Udo Steinbach (Hg.): Länderbericht Türkei. Bonn: Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 232–263.

Sheyholislami, Jaffer (2011): Kurdish identity, discourse, and new media. 1. Aufl. New York: Palgrave Macmillan.

Singer, Mona (2008): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–294.

Şirin, Çiğdem V. (2013): Analyzing the Determinants of Group Identity among Alevis in Turkey. A National Survey Study. Turkish Studies 14 (1), S. 74–91.

Siouti, Irini (2018): Forschungsethik in der Biografieforschung: Herausforderungen im Forschungsfeld der politischen Partizipation. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19 (3).

Somel, Nazlı (2011): Soziologische Dimensionen des Zusammenhangs von Ethnizität und Bildung in der Türkei. In: Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 243–263.
Sommer, Vivien (2018): Methodentriangulation von Grounded Theory und Diskursanalyse. In: Christian Pentzold, Andreas Bischof und Nele Heise (Hg.): Praxis Grounded Theory. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–130.
Soyank-Şentürk, Nalan (2005): Legal and Constitutional Foundations of Turkish Citizenship. Changes and Continuities. In: Fuat Keyman und Ahmet Içduygu (Hg.): Citizenship in a Global World. European Questions and Turkish Experiences. Hoboken: Taylor and Francis, S. 124–143.
Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biographieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 10 (2).
Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.
Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the subaltern speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
Stegmaier, Peter (2013): Die hermeneutische Interpretation multisprachlicher Daten in transnationalen Forschungskontexten. In: Richard Bettmann und Michael Roslon (Hg.): Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–253.
Steinbach, Anja; Shure, Saphira; Mecheril, Paul (2020): *The racial school*. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Juliane Karakayalı (Hg.): Unterscheiden und Trennen: die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–45.
Steinbach, Udo (2012): Vom Osmanischen Reich zum EU-Kandidaten: ein historischer Bogen. In: Udo Steinbach (Hg.): Länderbericht Türkei. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 14–83.
Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Orig.-Ausg., 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 319–331.
Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie.
Strohmeier, Martin/Yalçın-Heckmann, Lale (2016): Die Kurden. Geschichte, Politik, Kultur. 4. Aufl. München: Verlag C. H. Beck.
Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Surak, Kristin (2012): Nation-Work: A Praxeology of Making and Maintaining Nations. *European Journal of Sociology* 53 (2), S. 171–204.
Taşkın, Yüksel (2018): Das neue Regime in der Türkei nach dem Referendum vom April 2017. In: Ilker Aytaç, Michael Fanizadeh, Volkan Ağar und VIDC (Hg.): Nach dem Putsch. 16 Anmerkungen zur „neuen" Türkei. Wien, Berlin: mandelbaum verlag, S. 110–121.
Temple, Bogusia; Young, Alys (2004): Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Qualitative Research* 4 (2), S. 161–178.
Tenorth, Heinz-Elmar (2019): „Die Schule der Nation ist die Schule" – Bildung im Konflikt zwischen Staat und „Nation". In: Otfried Höffe und Oliver Primavesi (Hg.): Bürger bilden. Berlin/Boston: De Gruyter, Inc, S. 179–210.
Tezcür, Güneş Murat (2009): Kurdish Nationalism and Identity in Turkey: A Conceptual Reinterpretation. *European Journal of Turkish Studies* 10. 1-19.
Thomas, William Isaac; Znaniecki, Florian (1958): The Polish Peasant in Europe and America [1918 – 20]. 2. Aufl. 2 Bände. New York: Dover Publications.

Thomas-Olalde, Oscar; Velho, Astride (2012): Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: Christian Ydesen und Heike Niedrig (Hg.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 27–50.
Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Kerstin Jergus und Christiane Thompson (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–265.
Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn - widerständige Subjekte? *Zeitschrift für Pädagogik* (2), S. 185–198.
Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (1), S. 65–84.
Tokluoğlu, Ceylan (1995): The Formation of the Turkish Nation-State and Resistance. Dissertation. Carleton University Ottawa.
Topal, Semiha (2017): Female Muslim subjectivity in the secular public sphere: Hijab and ritual prayer as 'technologies of the self'. *Social Compass* 64 (4), S. 582–596.
Törne, Annika (2019): Dersim - Geographie der Erinnerungen. Eine Untersuchung von Narrativen über Verfolgung und Gewalt. Berlin: de Gruyter.
Treibel, Annette (2008): Die Soziologie von Norbert Elias. Eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Triebe, Benjamin (2012): Der Nationalstaat als sozialwissenschaftliche Denkkategorie: eine Analyse des methodologischen Nationalismus. Tectum-Verl, Marburg.
Tröhler, Daniel; Fox, Stephanie (2019): Der ‚linguistic turn' und die historische Bildungsforschung. In: Andreas Hoffmann-Ocon und Eva Matthes (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1–34.
Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 6 (2).
Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 8 (2).
Tuider, Elisabeth (2009): Transnationales Erzählen. Zum Umgang mit Über-Setzungen in der Biographieforschung. In: Helma Lutz (Hg.): Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 174–192.
Ucarlar, Nesrin (2009): Between Majority Power and Minority Resistance. Kurdish Linguistic Rights in Turkey. Lund, Sweden: Media Tryck, Lund University.
Ünalan, Turgay; Çelik, Ayşe Betül; Kurban, Dilek (2007): Internal Displacement in Turkey: the Issue, Policies, and Implementation. In: Dilek Kurban, Deniz Yükseker, Ayşe Betül Çelik, Turgay Ünalan und A. Tamer Aker (Hg.): Coming to Terms with Forced Migration. Post-Displacement Restitution of Citizenship Rights in Turkey. Istanbul: TESEV Publications, S. 79–105.
Üngör, Uğur Ümit (2011): The making of modern Turkey: nation and state in Eastern Anatolia, 1913 - 1950. Oxford: Oxford Univ. Press.
Ünlü, Barış (2012): Türklüğün kısa tarihi. [Eine kurze Geschichte des Türk*innentums]. *Birikim* (274), S. 23–34.
Ünlü, Barış (2013): "Turkishness contract" and Turkish left. *Perspectives. Political Analysis and Commentary from Turkey* (3), S. 23–27.
Ünlü, Barış (2016): The Kurdish struggle and the crisis of the Turkishness Contract. *Philosophy & Social Criticism* 42 (4-5), S. 397–405.
Ural, Ayhan (2012): The *Dershane* Business in Turkey. In: Kemal İnal (Hg.): Neoliberal transformation of education in Turkey. Political and ideological analysis of educational reforms in the age of the AKP. New York: Palgrave Macmillan, S. 151–163.
Uslucan, Haci-Halil (2000): Gewalt in Kontexten kultureller und sozialer Verunsicherung. *Frühe Kindheit* (4/00).

Üstündağ, Nazan (2008): Kurdische und türkische Gemeinden in Esenyurt: Feindschaft und Gastfreundschaft im Alltag. In: Ilker Ataç, Bülent Küçük und Ulaş Şener (Hg.): Perspektiven auf die Türkei. Ökonomische und gesellschaftliche (Dis)Kontinuitäten im Kontext der Europäisierung. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 252–276.

Uzun, Emel (2015): Personal Narratives of Nationalism in Turkey. Dissertation. University of Edinburgh.

Vali, Abbas (1998): The Kurds and Their "Others": Fragmented Identity and Fragmented Politics. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 18 (2), S. 82–95.

van Bruinessen, Martin (1991): Kurdish society and the modern state: ethnic nationalism versus nation-building. In: Turaj Atabaki und Margreet Dorleijn (Hg.): Kurdistan in Search of Ethnic Identity. Utrecht: Department of Oriental Studies, S. 24–51.

van Bruinessen, Martin (1996): Diversity and Division among the Kurds. Bulletin of the Institute for war and peace 47, S. 29-32.

Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 113–137.

Velho, Astride (2011): Auswirkungen von rassistischen Diskriminierungserfahrungen auf die Gesundheit und auf Prozesse der Subjektivierung. *Überblick* 17 (1), S. 8–13.

Velho, Astride (2016): Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung - Potenziale der Transformation. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Villa, Paula-Irene (2006): Scheitern - Ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung. In: Helga Bilden und Bettina Dausien (Hg.): Sozialisation und Geschlecht: theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich, S. 219–238.

Villa, Paula-Irene (2010): Butler - Subjektivierung und sprachliche Gewalt. In: Hannes Kuch und Steffen K. Herrmann (Hg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Erste Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 408–427.

Villa, Paula-Irene (2011): Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 36 (4), S. 51–69.

Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler: eine Einführung. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele (Hg.) (2005): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Hella von Unger, Petra Narimani und Rosaline M'Bayo (Hg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–39.

von Unger, Hella (2018): Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 681–697.

Waterstradt, Désirée (2015): Prozess-Soziologie der Elternschaft: Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Watts, Nicole F. (2010): Activists in office. Kurdish politics and protest in Turkey. Seattle: University of Washington Press.

Watts, Nicole F. (2013): Rethinking Turkish State–Kurdish Relations. In: Adam White (Hg.): The everyday life of the state: a state-in-society approach. Seattle: University of Washington Press, S. 29–45.

Wedel, Heidi (2009): „Die undankbaren Enkelinnen" - Kritische Diskurse über Kemalismus, Identität und Geschlecht in der Türkei. In: Hendrik Fenz (Hg.): Strukturelle Zwänge - persönliche Freiheiten. Osmanen, Türken, Muslime: Reflexionen zu gesellschaftlichen Umbrüchen; Gedenkband zu Ehren Petra Kapperts. Unter Mitarbeit von Petra Kappert. Berlin: de Gruyter, S. 429–453.

Weedon, Chris (1991): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. 2. Auf. Zürich: eFeF.
Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster, New York: Waxmann.
Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen" gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.
Wenning, Norbert (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–295.
West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. *Gender and Society* 1 (2), S. 125–151.
Wettemann, Ulrich (2012): Übersetzung qualitativer Interviewdaten zwischen Translationswissenschaft und Sozialwissenschaft. In: Jan Kruse (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 101–120.
Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung: Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Wrana, Daniel (2014): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In: Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl et al. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript, S. 634–644.
Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Susann Fegter (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–141.
Wuttig, Bettina (2017): Über Schule als traumatischer Ort der Individualisierung Heteronormative und anti-muslimisch-rassistische Verkennungen und ihre Materialität. In: Monika Jäckle, Bettina Wuttig und Christian Fuchs (Hg.): Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule. Bielefeld: transcript, S. 346–366.
Yalçın-Heckmann, Lale; van Gelder, Pauline (2000): Das Bild der Kurdinnen im Wandel des politischen Diskurses in der Türkei der 1990er Jahre - einige kritische Bemerkungen. In: Eva Savelsberg (Hg.): Kurdische Frauen und das Bild der kurdischen Frau. Münster: Lit-Verlag, S. 77–104.
Yavuz, M. Hakan (1998): A preamble to the Kurdish question: the politics of Kurdish identity. *Journal of Muslim Minority Affairs* 18 (1), S. 9–18.
Yazan, Bedrettin (2014): 'Come on girls, let's go to school': an effort towards gender educational equity in Turkey. *International Journal of Inclusive Education* 18 (8), S. 836–856.
Yeğen, Mesut (1996): The Turkish State Discourse and the Exclusion of Kurdish Identity. *Middle Eastern Studies* 32 (2), S. 216–229.
Yeğen, Mesut (1999): The Kurdish Question in Turkish State Discourse. *Journal of Contemporary History* 34 (4), S. 555–568.
Yeğen, Mesut (2008): Türkischer Nationalismus, Staatsbürgerschaft und die kurdische Frage. In: İlker Ataç, Bülent Küçük und Ulaş Şener (Hg.): Perspektiven auf die Türkei. Ökonomische und gesellschaftliche (Dis)Kontinuitäten im Kontext der Europäisierung. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 230–251.
Yeğen, Mesut (2009): "Prospective-Turks" or "Pseudo-Citizens": Kurds in Turkey. M*iddle East Journal* 63 (4), S. 597–615.
Yeğen, Mesut (2012): Müstakbel Türk'ten Sözde Vatandaşa. Cumhuriyet ve Kürtler. [Von dem*der zukünftigen Türk*in zum*zur angeblichen Staatsbürger*in. Die Republik und die Kurd*innen]. 3. baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
Yeğen, Mesut (2020): On the Margins of the Nation: The Kurds. In: HDV Publications (Hg.): Hate Speech and Discriminatory Discourse in Media 2019 Report. Hrant Dink Vakfı, S. 81–85.

Yeğenoğlu, Meyda (2009): Colonial Fantasies. Towards a feminist reading of Orientalism. Cambridge: Cambridge University Press.
Yıldız, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Yılmaz, Hale (2013): Becoming Turkish. Nationalist reforms and cultural negotiations in early republican Turkey, 1923-1945. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
Yuval-Davis, Nira (2001): Geschlecht und Nation. Emmendingen: Verlag Die Brotsuppe.
Zeydanlıoğlu, Welat (2008): "The White Turkish Man's Burden": Orientalism, Kemalism and the Kurds in Turkey. In: Guido Rings und Anne Ife (Hg.): Neo-colonial Mentalities in Contemporary Europe? Language and Discourse in the Construction of Identities. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 155–174.
Zeydanlıoğlu, Welat (2009): Torture and Turkification in the Diyarbakır Military Prison. In: John T. Parry und Welat Zeydanlıoğlu (Hg.): Rights, citizenship and torture. Perspectives on evil, law and the state. 1st ed. Freeland, United Kingdom: Inter-Disciplinary, S. 73–92.
Zeydanlıoğlu, Welat (2014): Repression or reform? An analysis of the AKP's Kurdish language policy. In: Cengiz Güneş und Welat Zeydanlıoğlu (Hg.): The Kurdish question in Turkey. New perspectives on violence, representation, and reconciliation. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 162–185.
Zürcher, Erik Jan (1998): Turkey: A Modern History. London: Tauris.

Marie Hoppe

Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*

Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei

Wie machen sich nationalstaatliche Ein- und Ausgrenzungsmuster in der Schule bemerkbar? Welche Erfahrungen machen Schüler*innen in ihrem Schulalltag? Wie werden sie von diesen Erfahrungen geprägt? Die Autorin untersucht Subjektivierungsprozesse in Schulbildungsbiographien junger kurdisch positionierter Frauen in der Türkei daraufhin, wie sich – vermittelt über Schule – In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat in Subjekte einschreiben. Sie zeigt die Relevanz von Aneignungs- und Widersetzungsprozessen für die Ausbildung von Selbstverständnissen angesichts natio-ethno-kultureller (Nicht-) Zugehörigkeit und schließt Gedanken zu marginalisierter Handlungsfähigkeit an.

Die Autorin:
Dr. phil. Marie Hoppe, Researcherin, Arbeitsgebiet Differenztheoretische Bildungs- und Subjektivierungsforschung, Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Universität Bremen

ISBN 978-3-96665-054-0



www.budrich-academic-press.de